



HAL
open science

La médiation grammaticale en école élémentaire. Éléments de compréhension de l'activité enseignante

Philippe Clauzard

► **To cite this version:**

Philippe Clauzard. La médiation grammaticale en école élémentaire. Éléments de compréhension de l'activité enseignante. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2008. Français. NNT: . tel-00389999

HAL Id: tel-00389999

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00389999>

Submitted on 30 May 2009

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.

CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET METIERS

Formation doctorale - Formation des Adultes

Année 2008

THESE

pour obtenir le grade de

Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers

Discipline: Sciences de l'éducation

présentée et soutenue publiquement

par Philippe CLAUZARD

le 22 mai 2008

LA MEDIATION GRAMMATICALE

EN ECOLE ELEMENTAIRE,

Eléments de compréhension de l'activité enseignante

Jury

VERGNAUD, Gérard, Directeur de recherche émérite, Université Paris 8, président
PASTRE, Pierre, Professeur du CNAM, communication didactique, directeur
ALTET, Marguerite, Professeur, CREN, Université de Nantes, membre.
BUCHETON, Dominique, Professeur, IUFM de Montpellier, rapporteur
SENSEVY, Gérard, Professeur, IUFM de Bretagne, rapporteur

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	4
Partie théorique	12
Chapitre 1 : Problématique de recherche, & cadre théorique de référence	13
1-1 : L'analyse du travail enseignant comme facteur de professionnalisation	13
1-2 : L'action d'enseigner selon une perspective ergonomique	16
1-3 : Observations sur la médiation enseignante	20
1-4 : Le cadre théorique « intégrateur » de la didactique professionnelle	27
1-5 : Problématique et hypothèses de recherche	32
1-6 : La psycholinguistique	41
1-7 : De la didactique et du processus de secondarisation	44
1-8 : De la grammaire rénovée d'inspiration chomskyenne	50
Chapitre 2 : Analyse épistémologique de la grammaire	57
2-1 : Une représentation contrastée et une définition polysémique de la grammaire	57
2-2 : Approche psycholinguistique de la grammaire	64
2-3 : Courants épistémologiques de référence	70
2-4 : Les âges de la grammaire scolaire	74
2-5 : Evolution de la prescription didactique	75
2-6 : Les trois points de vue grammaticaux	79
Partie empirique	87
Chapitre 3 : Analyse de la tâche du maître de grammaire	88
3-1 : Analyse de la tâche et pratique enseignante	88
3-2 : Eléments de prescription de la tâche d'enseignement grammatical	90
3-3 : La leçon du maître de grammaire	99
Chapitre 4 : Caractérisation de la structure conceptuelle de la situation d'apprentissage grammatical en école élémentaire	103
4-1 : Esquisse d'une structure conceptuelle de la situation d'apprentissage de la grammaire	103
4-2 : Itinéraire des difficultés d'apprentissage grammatical	109
4-3 : De la phrase problème à la phrase modèle, support à la dimension de secondarisation	111
La médiation grammaticale en école élémentaire, Philippe Clauzard, CNAM, Paris, Février 2008	2

Chapitre 5 : Analyse de la co-activité de la classe de grammaire	115
5-1 : Méthodologie de recherche, élaboration des données, cadre d'analyse	115
5-2 : Macro-analyse des protocoles : un genre partagé de l'apprentissage grammatical	122
5-3 : Description et codage d'épisodes de glissement conceptuel significatifs	147
5-4 : Synthèse et comparaisons sur la caractérisation des épisodes de glissement conceptuel significatifs	197
Chapitre 6 : Analyses en termes de chronogénèse, mésogénèse et topogénèse	204
6-1 : Analyse en termes de chronogénèse : les différents types de grammaires, champ conceptuel de la grammaire à l'école élémentaire	204
6-2 : Analyse en termes de mésogénèse, contenus, régulations et institutionnalisations	216
6-3 : Analyse en termes de topogénèse, l'identification des « glissements conceptuels »	226
Chapitre 7 : Analyse de l'activité des maîtres de grammaire	230
7-1 : Analyse des stratégies individuelles d'après la leçon d'identification du sujet en Cours Élémentaire	230
7-2 : Identification des stratégies individuelles	239
7-3 : Divers profils enseignants	243
7-4 : Diversité des procédures didactiques utilisées par les enseignants	246
Conclusion	251
Bibliographie, ressources	266
Annexes au mémoire (sur cédérom)	275

INTRODUCTION

La formation des enseignants du premier degré en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, tout comme la prolixe littérature pédagogique qui leur est destinée, aborde essentiellement les thématiques pédagogiques, liées à la relation de communication avec les élèves et leurs proches, et quelques notions de didactique disciplinaire des matières fondamentales pour l'école primaire. Tout se focalise sur les meilleures manières d'enseigner la maîtrise de la langue ou les mathématiques ; sur la relation pédagogique la plus favorable aux apprentissages, sur les types de médiation les plus en vogue. Les études abondent ainsi sur les questions de l'échec scolaire, les remédiations éducatives, les relations école/famille, les formes d'enseignement et les évaluations, la pédagogie différenciée, les nouvelles ressources multimédias pour l'apprentissage, l'expérience scolaire et la socialisation, la mixité, le rapport au savoir, la résolution de problèmes ou l'histoire scolaire. Un certain nombre de recherches traitent l'éducation comme une « *boîte noire* » que l'on ignore délibérément pour ne s'intéresser qu'à l'entrée de la boîte et à la sortie. À l'entrée, on a des véritables « inputs » tels que le sexe, l'âge, le milieu socioculturel des parents, les pays d'origine. Nous avons alors par exemple des recherches sur le rapport aux savoirs des jeunes issus de l'immigration ou selon le sexe des élèves. Et à la sortie, nous avons comme « output » les évaluations, les examens, l'échec scolaire, les scores de réussite, ou les abandons. On regarde peu ce qui se passe à l'intérieur de cette boîte noire. On examine peu le processus éducatif qui fait que les écoliers apprennent avec le concours de professeurs qui les enseignent, qui utilisent des procédures, qui convoquent des stratégies, qui négocient avec des singularités qui font l'activité enseignante.

Nous remarquons un flagrant déficit d'étude sur les situations concrètes de travail des enseignants¹. Le « cœur » du métier de l'opérateur qu'est l'enseignant – au même titre que le « fondamental » du métier de grutier ou de tailleur de vigne – est l'objet de peu d'investigations. Pourtant, les situations éducatives observées « in situ » renseignent sur la pratique professionnelle, elles offrent une compréhension de la profession entre dimensions didactiques (propres à la gestion du savoir) et dimensions pédagogiques (propres à la gestion de la communication en classe). Le métier d'enseignant est traditionnellement abordé du côté de l'élève depuis Rousseau et son *Émile*. On l'interprète rarement depuis l'angle de vue du professionnel enseignant : sa voix, sa gestuelle, ses tics, la distribution de la parole aux apprenants, son rapport au temps et à la durée des séquences d'enseignement, la gestion des diverses tâches quotidiennes inhérentes à la gestion de sa classe, la préparation des leçons et de l'espace-classe. Outre cet ensemble d'éléments qui appartient au pôle « savoir enseigner », on n'observe guère finement le métier de professeur du point de vue de la didactique : la

¹ « Au déficit d'études sur les situations concrètes de travail des enseignants et sur les modalités selon lesquelles ces derniers y font face semble répondre une inflation de discours, de jugements, de prescriptions, de préconisations, de manières de penser et d'agir, souvent aussi péremptoires que contradictoires et pesant de plus en plus sur l'école et ses professionnels. C'est sur cet arrière-fond problématique et paradoxal que se détachent, aujourd'hui, les perspectives de « didactique comparée » (Sensevy 1999, Joshua 2000), de « didactique descriptive ou explicative » (Canelas-Trevisi, 2000), de « didactique intégrative » (Goigoux, 2000) ou encore les incitations de Bucheton (1997) à regarder du « côté des maîtres » (...) Ces approches, en s'efforçant de prendre au sérieux les trois pôles du système didactique (professeur, élève, savoir) partagent le souci de « reconnaître » le travail enseignant. (...) C'est sans doute dans la manière de négocier cet « entrelacement entre techniques de gestion de classe et nécessités didactiques » (...) au cœur des habitus professoraux (Sensevy, 1998) que réside l'efficacité des enseignants. » Frédéric Saujat, *Education Permanente* n°146, p.88 : Clinique de l'activité et pouvoir d'agir.

tâche, les supports, les méthodes et leurs effets cognitifs, les progressions, les exemples, les exercices, les manuels et les autres éléments directement liés aux contenus et au pôle « savoirs à enseigner ». Un « *comment mettre en scène un savoir à faire acquérir* » ou bien un « *comment rendre un savoir cognitivement appropriable pour l'élève avec des stratégies efficaces* » nous semble aussi lacunaire dans les formations des maîtres que le « *comment se mettre en scène pour expliquer un savoir* ». Ces caractéristiques fondamentales du métier d'enseignant sont bien souvent ignorées. La mise en scène de l'apprentissage d'un objet de savoir, l'écriture du scénario didactique comme les pièges de la planification didactique, les choix complexes des supports, les ambiguïtés de la négociation didactique, l'aspect cognitif particulier d'apprentissages disciplinaires, les difficultés de la tâche scolaire, etc, ne sont pas étudiés. Les mises en situation professionnelle s'effectuent toujours dans un cadre de prescriptions où la préconisation l'emporte sur la négociation avec les situations enseignantes toujours singulières. Une connaissance et une réflexion sur les situations concrètes de travail des maîtres d'école n'apparaissent guère dans les cursus. Ce geste professionnel qu'est l'acte d'enseigner fait l'objet de peu de communication. Les enseignants néo-titulaires sont fréquemment démunis de compétences liées au « *savoir - enseigner des contenus* ». Alors qu'une exigence sociale d'excellence scolaire s'accroît, peu d'écrits didactiques interpellent la professionnalisation enseignante, dans chacun des champs disciplinaires en situation concrète d'enseignement et d'apprentissage. Le développement de la didactique apparaît fort contrasté selon les disciplines d'enseignement.

La recherche sur l'activité enseignante reste un domaine relativement récent. Les recherches sur le « *faire classe* » n'atteignent pas encore un développement ou une audience identiques à d'autres. C'est d'un « *aller voir* » dans le « *faire classe* » dont il s'agit. Nous avons participé aux travaux du réseau OPEN (Observatoire des pratiques enseignantes)² dont les études nous ont permis de développer notre pratique d'analyse de l'activité enseignante. Ce réseau cherche à promouvoir les recherches sur les pratiques réalisées en classe dans une perspective pluridisciplinaire convoquant à la fois les sciences de l'Éducation, les didactiques des disciplines, la sociologie, la psychologie, les sciences du langage, l'ergonomie. L'enjeu de ces recherches est avant tout d'approfondir les analyses des modalités de la pratique enseignante et de comprendre les relations avec les apprentissages des élèves. Ce réseau, mis en place par trois équipes (Cren, Cref, Créfi), permet d'effectuer une synthèse des recherches françaises en la matière et de s'ouvrir à des confrontations scientifiques riches en heuristiques, en France comme à l'étranger. Les équipes partagent l'objectif de mieux décrire et comprendre les pratiques enseignantes afin de cumuler de nouvelles données, de nouveaux objets de recherche, de nouvelles démarches (avec par exemple des « analyses croisées »), de nouveaux

² Observatoire des Pratiques Enseignantes : <http://www.inrp.fr/vst/Sitesweb/DetailSiteUtile.php?parent=accueilER&id=73>
Les objectifs principaux du réseau OPEN sont :

- avant tout, faire le point sur les travaux existants et confronter les approches, les concepts, les démarches, les outils utilisés par les différents types de recherche actuelles et comparer leurs résultats,
- mettre en perspective les recherches menées en France par rapport aux productions internationales,
- rassembler et cumuler les données d'enquête sur une période assez longue pour effectuer des comparaisons dans le temps,
- enfin, et surtout, développer ce champ de recherches à partir des confrontations qui auront été menées et construire de nouveaux objets de recherche, de nouvelles démarches et produire de nouveaux résultats.

L'intérêt scientifique des recherches sur les pratiques enseignantes et ses enjeux sont importants : la demande sociale en matière de réussite de l'école, de qualité, d'efficacité de l'enseignement est forte. Les connaissances acquises restent éparpillées, ont du mal à se cumuler pour permettre de restituer et comprendre le fonctionnement des processus et les effets des choix mis en œuvre.

résultats. Et, in fine, le réseau OPEN ambitionne de développer un outil longitudinal d'observation des pratiques.

Notre étude propose une plongée dans l'activité professionnelle, un recueil filmique de la pratique de classe pour comprendre l'agir enseignant du professeur des écoles qui enseigne la grammaire. C'est une forme de regard un peu intrusif. Cette intrusion explique en partie l'hétérogénéité de nos données d'observation, relative aux difficultés de filmer dans leurs classes, des enseignants travaillant avec leurs élèves et de les autoconfronter au film de leur action didactique. Qui plus est en séquence de grammaire. Laquelle cause nombre de questionnements et de complications diverses pour les enseignants. De la même manière, nous observons relativement moins d'études en didactique de la grammaire qu'en didactique des mathématiques. La grammaire scolaire ne provoque pas le même engouement. Néanmoins, les controverses à son sujet sont parfois vives. L'art grammatical est marqué d'une empreinte particulière : rares sont les disciplines scolaires dont on évoque le caractère inutile, dépassé ou par trop contraignant. Qui douterait de l'opportunité de l'apprentissage mathématique, physique, géographique ou littéraire ?³ Une explication se profile peut-être.

La grammaire présente en effet un statut d'enseignement - apprentissage particulier, une histoire aussi singulière. Elle est vécue souvent comme rébarbative, incohérente devant ses exceptions, complexe à faire apprendre. La grammaire a cependant cela de typique comparativement à d'autres disciplines, c'est qu'on travaille sur le « *déjà su* », une pratique langagière quotidienne dont on doit se décentrer pour en comprendre le mécanisme et en affiner l'utilisation. Chacun, très jeune, manipule les phrases, les construit avec des groupes sujets et des groupes verbaux sans s'en rendre nécessairement compte. Chacun les décline et les transforme de façon quasi naturelle. L'emploi de procédures prosodiques spontanées, selon des segmentations intuitives de structures phrastiques, paraît naturel. On pourrait parler d'une grammaire en acte, prémices à une grammaire en théorie, pour peu que l'on soit convaincu d'une nécessité grammaticale dans la maîtrise de son langage. L'enjeu de l'apprentissage grammatical est bien celui du développement d'un modèle cognitif sur un modèle opératif : le développement d'un apprentissage sur notre langage quotidiennement utilisé. Nous possédons tous une grammaire « primitive et implicite ». La distanciation produite par l'apprentissage grammatical permet une prise de conscience du mécanisme linguistique et en accroît ainsi la virtuosité de son usage oral ou écrit, offre une meilleure appréhension des subtilités langagières. Nous passons ainsi d'une grammaire d'usage (une pratique sociale) à une grammaire réfléchie (l'apprentissage scolaire). Cette procédure rappelle les propos de Piaget (avec son « *réussir et comprendre* ») et exemplifie la notion de méta-cognition. La grammaire est en effet l'apprentissage d'un métalangage étayant un savoir - analyser la phrase afin de la mieux comprendre et la mieux reproduire...

³ Nous pensons à Freinet qui écrivait : « *Moi qui avais eu jusqu'à 18 ans le crâne bourré par maîtres et manuels, pouvais sans grand dommage oublier les neuf dixièmes de la grammaire, c'est que celle-ci, telle qu'on me l'avait enseignée, n'était ni vitale, ni indispensable et que la voie suivie jusqu'à ce jour ne répondait pas aux besoins d'élèves qui, dans la vie, n'ont que faire de terminologie.* » Freinet défend la thèse que l'enfant apprend à écrire en écrivant et reconnaît a priori les règles de grammaire. Pour lui, la grammaire en soi est inutile, compte avant tout la production d'écrits pour laquelle il suffit de sentir la nécessité de quelques principes essentiels, qui avec quelques exercices, assouplissent la plume. Rien ne presse si le jeune enfant ne distingue par le nom du verbe et si les grands élèves confondent article, proposition, adverbe. Nous avons relevé des similitudes dans les propos des enseignants, que nous avons observés, en entretien d'autoconfrontation à leurs pratiques, pour lesquels la grammaire est trop abstraite, complexe ou peu signifiante pour des élèves de l'école élémentaire qui n'ont pas, à leurs yeux, la maturité nécessaire pour assimiler des concepts grammaticaux d'une grande abstraction. D'autres auteurs se sont, en revanche, positionnés en faveur d'une grammaire développant un modèle théorique sur une pratique langagière. (Voir en page d'annexe sur cédérom joint le chapitre sur les divers positionnements d'auteurs). <http://www.freinet.org/pf/gra4page.htm>

Le regard que nous allons porter sur le monde enseignant diffère des études par le seul prisme des situations de médiation, des didactiques ou des interactions psychosociales. Nous tentons « *un pas de côté* ». Le choix, qui fonde notre démarche de recherche est un parti pris : considérer l'enseignant comme un professionnel comme un autre en essayant de se défaire d'un particularisme par trop prégnant. Nous tentons d'observer l'enseignant dans sa situation professionnelle à la fois comme sujet (qui développe ses propres stratégies) et comme médiateur d'un savoir (sa fonction). L'idée est de privilégier une « *approche métier* » qui l'appréhende dans sa globalité : sa culture, ses compétences, sa motivation, son stress, ses conceptions, sa manière de redéfinir des situations enseignantes ou de s'approprier les qualités et les aléas d'un savoir à enseigner. Nous conjugons « savoir enseigner » et « savoirs à enseigner » dans une perspective de lisibilité de ses gestes professionnels, d'intelligibilité de ce qu'il fait, pense faire ou ne fait pas. Nous définissons ainsi un cadre qui place l'enseignant au centre d'une constellation qui puisse éclairer l'activité d'enseignement. C'est en définitive réintroduire dans une préoccupation didactique la singularité du sujet psychologique du maître d'école, au sein d'un environnement dynamique ouvert : *la classe de grammaire en école élémentaire*.

Notre intérêt va vers une « *didactique en actes* », une épistémologie de la « *didactique appliquée* ». Nous nous orientons vers une étude de la pragmatisme de la didactique grammaticale au travers de l'analyse du travail des enseignants observés en cours de grammaire élémentaire, l'analyse de la tâche et de leur transposition didactique, l'étude de leurs représentations et stratégies enseignantes en « grammaire » à l'école élémentaire. Nous nous attachons donc à une « *grammaire en actes* ».

Notre étude sur la médiation grammaticale en école élémentaire repose donc sur un a priori fort : une analyse ergonomique de l'activité enseignante développée grâce au cadre théorique de la didactique professionnelle. Notre regard porte essentiellement sur le travail de l'enseignant considérant qu'il est en co-activité dans une co-dynamique de classe, du fait des interactions maître/élèves, d'une dialectique didactique/cognition. Sans oblitérer les influences de la rétroactivité des écoliers sur son activité, nous observons avant tout l'exercice de son métier et conformément aux principes de l'ergonomie de langue française⁴. Dans les activités professionnelles interagissent « tâche » et « activité » ; or, l'analyse de la tâche d'un maître d'école est une question relativement complexe. Cela est dû aux caractéristiques du métier de professeur des écoles et exige une analyse a priori de l'activité de plusieurs praticiens avant de tirer les fils d'une analyse de la tâche et de rechercher une invariance de phénomènes dans les pratiques observées. Cette opération aboutit à l'élaboration d'une structure conceptuelle de la situation d'apprentissage grammatical en école élémentaire. Cette structure conceptuelle est construite autour d'un axe invariances/variabilités. Repérer les éléments organisateurs de l'activité d'enseignant, schématisés par la structure conceptuelle et les concepts pragmatiques qui guident l'action du professeur, favorise une intelligence de l'agir de l'enseignant, offre aux professeurs la possibilité de conceptualiser leurs actions en embrassant toutes les dimensions d'une situation complexe, impulse une mutualisation des connaissances et expériences entre pairs comme une communication aux novices de ces

⁴ L'ergonomie de langue française se définit à partir du travail humain considéré au centre de la situation professionnelle et autour duquel aménager l'exercice du métier. Celui-ci doit s'accorder à l'humain, et non l'inverse : il ne s'agit pas d'adapter l'humain à la situation de travail mais celle-ci à l'humain. Du reste, pour la Société d'ergonomie de langue française, l'étude des facteurs humains (ou l'ergonomie) constitue la discipline scientifique « qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les êtres humains et les autres composantes d'un système, et la mise en œuvre dans la conception de théories, de principes, de méthodes et de données pertinentes afin d'améliorer le bien-être des hommes et l'efficacité globale des systèmes. » La contribution des ergonomes rend compatible les environnements et systèmes avec les besoins, les compétences et les limites des personnes. www.ergonomie-self.org/ergo/defergo.html

savoirs pragmatiques. Autant de préoccupations qui sont à la fois légitimes, utiles et heuristiques dans la perspective de la formation enseignante.

Notre recherche s'inspire de la dialectique outil/objet (Douady⁵) c'est-à-dire un dialogue entre outil du réel, outil de production, outil opératoire et objet de savoir, objet de réflexion, objet de propriétés. Nous observons, en effet, dans notre étude l'existence d'une langue - outil pour se faire comprendre et d'une langue - objet à étudier, laquelle est un système complexe générant des phrases avec des structures syntaxiques particulières. Le phénomène de « *secondarisation* » est une illustration de la dialectique outil/objet. Il vise une appropriation par les élèves de la langue objet que l'observation et la réflexion sur des phrases favorisent. L'outil renvoie à une dimension sémantique d'une langue véhicule du sens pour communiquer. C'est un instrument de signification qui est aussi une instance de validation des opérations de manipulations linguistiques. Le recours au sens permet d'observer si, par exemple, une opération de pronominalisation « tient » et peut déterminer les propriétés linguistiques des sous-ensembles ou structures syntagmatiques dont il est question. Il s'agit de vérifier si les opérations sont valides selon un paradigme sémantique sur lequel la grammaire s'appuie toujours in fine. Même si le structuralisme ou la grammaire générative font abstraction de la signification, celle-ci revient nécessairement « par la fenêtre ». La sémantique autorise à traiter sans aucune dérive la phrase comme un objet d'observation par le sujet. L'objet abstrait la langue dans un système de combinaisons.

Nous pensons qu'il faut du temps pour conceptualiser : l'apprentissage grammatical exige un temps important et progressif de conceptualisation. Laquelle n'est pas forcément achevée à l'âge adulte (cf. l'accord des verbes pronominaux). Le maître de grammaire utilise vraisemblablement des outils imparfaits dans les premiers temps avant de parfaire la démarche didactique dans un second moment.

Nous imaginons l'émergence d'une conscience métalinguistique et d'un savoir grammatical grâce à un *schème d'épisode de glissement conceptuel entre deux registres* : sémantique et syntaxique, que l'enseignant s'approprie selon la stratégie personnelle qu'il va lui imprimer. Ce mouvement de conceptualisation marque chez l'élève le développement individuel de *l'épi vers le méta linguistique*.

L'apprentissage de la grammaire s'étend de 6 ans à plus de 15 ans et forme à nos yeux un *champ conceptuel* au sens de Vergnaud. Un champ conceptuel forme « *un espace de situations problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion* »⁶. Nous traduisons cette définition en un espace de conceptualisation d'une phrase qui appelle l'assimilation préliminaire (et préparatoire) de plusieurs concepts en étroite connexion ayant trait aux constituants premiers et secondaires de la structure phrastique (groupe sujet et groupe verbal, déterminants, expansion des noms et des phrases, etc.). Il se développe ainsi sur plusieurs années une conceptualisation de la « phrase », que nous souhaitons explorer du Cours Préparatoire au Cours Moyen, afin d'observer les continuités et ruptures, les articulations et les ensembles de situations sur l'empan temporel d'une scolarité en école élémentaire.

⁵ Douady démontre dans son mémoire de doctorat « la dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques », la création de concepts qui jouent le rôle d'outil pour résoudre des problèmes qui, une fois, passé dans le cadre de la communauté scientifique devient, décontextualisé de manière à être transféré dans d'autres situations, un objet de savoir. Douady développe des jeux de cadres avec l'intention d'une exploitation des concept-objet dans divers domaines, engageant une mécanique outil/objet pour les élèves. (Mémoire de Doctorat : « Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques – une réalisation dans tout le cursus primaire », Régine Douady, Université de Paris VII).

⁶ G. Vergnaud, Orientations théoriques et méthodologiques des recherches en didactique des mathématiques, 1991.

Notre thèse pose donc les hypothèses suivantes :

- L'apprentissage grammatical en école élémentaire constitue un champ conceptuel ;
- L'apprentissage grammatical se développe selon une conceptualisation par paliers (épi/méta langagiers) ;
- L'apprentissage grammatical convoque un épisode de glissement conceptuel qui va d'une approche sémantique vers une approche syntaxique du fait langagier.

Les enseignants travaillent « en aveugle », les indices d'apprentissage sont très difficiles à repérer lors des échanges de classe. Le maître de grammaire ne possède pas de certitude sur la réelle compréhension de ses élèves. Un modèle cognitif, consistant dans le « savoir analyser une phrase » en convoquant la connaissance d'une métalangue et de ses propriétés, est soutenu par un modèle opératif qui repose sur la maîtrise d'opérations de transformation et de segmentation de la phrase. Rien n'indique toutefois que la réussite d'opérations implique forcément la construction du concept. Un doute subsiste dans la mesure où le modèle cognitif et le modèle opératif ne possèdent pas le même critère de validité : réussir une opération grammaticale pour le modèle opératif et assimiler le concept et ses propriétés pour le modèle cognitif. Nos épisodes de glissement peuvent s'interpréter comme des tentatives de transition d'une réussite à une compréhension, d'un registre à l'autre, des essais de passage d'un palier de conceptualisation à un autre. La situation d'apprentissage grammatical ne répond pas comme dans une situation d'apprentissage professionnel où la conduite d'une machine peut par exemple renouveler les préoccupations de l'acteur ou influencer sur les décisions. Le glissement conceptuel nous semble donc un moyen pour l'enseignant d'influencer la dynamique conceptuelle des élèves, en liaison avec le choix de la tâche grammaticale (les opérations de segmentation et/ou de manipulation) et de la phrase modèle (d'objet grammatical ou linguistique étudié) qui est aussi une phrase problème (le support initial aux opérations grammaticales, qui porte en germe une problématisation d'un fait langagier). Il pourrait être un geste professionnel favorable à une conceptualisation longue et délicate au regard de la complexité de l'objet d'apprentissage.

Nous partageons l'avis de Bucheton⁷ : il convient d'aller regarder du côté des maîtres. Nous devons « reconnaître » le travail enseignant pour mieux le « connaître » et le « partager ». Notre « pas de côté » observe donc les maîtres dans une coactivité inscrite dans les interactions de classe maître / élèves. Nous centrons notre étude sur l'activité de coopération - communication entre un enseignant et ses élèves (Pastré, 2006). Cette co-activité aboutit à la transformation conjointe d'un groupe classe et, in fine, à la transformation de l'enseignant. Car enseigner un savoir en accroît toujours mieux l'assimilation, comme expérimenter des situations didactiques participe d'un accroissement de l'expérience professionnelle et la transformation du professeur (que nous n'analysons pas dans notre recherche limitée aux apprentissages des élèves).

La visée du professeur est celle d'un apprentissage - développement chez l'élève, par le truchement d'une tâche et d'une situation didactique, par le biais d'un schème de glissement vers le conceptuel... avec des formes d'étayage et d'institutionnalisation. Ces épisodes de glissement révèlent des finalités enseignantes et des conceptions distinctes, des stratégies appartenant à la singularité du maître de grammaire, vraisemblablement à son modèle

⁷ Bucheton, D. (1997), Du côté des maîtres, La lettre de la DFLM, n°21, p. 14-18.

opératif. Notre étude consiste donc en une exploration de l'apprentissage grammatical. Son objet n'est pas linguistique, nous tenterons seulement de comprendre une « *grammaire en acte* ».

Ce mémoire comprend deux chapitres théoriques, cinq chapitres empiriques et une conclusion qui résume les résultats de la recherche.

Nous exposons, au premier chapitre, notre problématique de recherche, inscrite dans le cadre intégrateur de la Didactique Professionnelle que nous explicitons, en plus de quelques considérations sur la médiation enseignante, l'enseignement selon une perspective ergonomique et l'analyse de l'activité enseignante comme facteur de professionnalisation. Après la formulation de nos différentes hypothèses de recherche, nous présentons notre cadre théorique avec des éléments de psycholinguistique, de didactique et de grammaire rénovée d'inspiration chomskyenne. Laquelle forme notre référent théorique grammatical.

Au chapitre 2, une analyse épistémologique de la grammaire nous permet de définir l'art grammatical avec ses diverses définitions contrastées, de nous situer entre références pré-linguistiques et références linguistiques autour de deux grands grammairiens : Denys le Thrace et Noam Chomsky. Ces deux références explicitent en partie les pratiques de classe. Nous y évoquons aussi une évolution de la grammaire scolaire et de la prescription enseignante qui retrace les enjeux de cet enseignement singulier. Nous évoquons enfin trois points de vue grammaticaux (sémantique, morpho-syntaxique et énonciatif), qui selon des didacticiens de la grammaire, configurent l'étude de la langue ; l'analyse grammaticale constituant un démontage d'un objet complexe, symbolisé par des arbres ou d'autres systèmes visuels d'enchâssements, selon les linguistes.

Les chapitres sur l'analyse de la tâche, la caractérisation de la structure conceptuelle de la situation, l'analyse de la co-activité et celles en termes de chronogénèse, mésogénèse et topogénèse, comme l'analyse de l'activité des maîtres de grammaire constituent la partie empirique de ce mémoire.

Au chapitre 3 d'analyse de la tâche du maître de grammaire, nous convoquons les notions de tâche selon Leplat, et de tâche discrétionnaire (selon Valot & Maggi) qui laisse aux acteurs la possibilité d'exprimer leur didactique dans les limites d'une enveloppe que la prescription enseignante délimite avec les instructions officielles ou les rapports de mission que nous évoquons. La tâche discrétionnaire nous aide à comprendre la tâche de l'enseignant qui s'effectue dans le déroulement d'une leçon de grammaire relativement « ritualisée », autour de phases de découvertes notionnelles, d'élaboration de la règle, de son exemplification et application avec des exercices systématiques. Un canevas général porteur d'une finalité générale : permettre à chacun de comprendre comment fonctionne la langue qu'il parle afin de mettre des mots sur ce qu'il effectue déjà et, in fine, mieux consolider son pouvoir de communication en production et réception.

Au chapitre 4, nous présentons la structure conceptuelle de la situation d'apprentissage grammatical en école élémentaire, que nous avons défini autour des concepts organisateurs d'ajustement et de glissement conceptuel. Nous définissons également la structure de l'épisode de glissement, considéré comme geste professionnel essentiel à la conceptualisation chez l'élève, ayant à voir avec les différentes facettes du savoir à enseigner : notamment avec

la question des difficultés d'apprentissage grammatical, que nous appréhendons avec un itinéraire de progression des difficultés du CP au CM comme outil d'enseignement, et avec la question de la phrase problème grammatical qui provoque l'apprentissage d'une phrase modèle d'un fait langagier, support d'une dimension de « secondarisation » et dont le choix nous semble fondamental.

Au chapitre 5 d'analyse de la co-activité de la classe de grammaire, nous indiquons la méthodologie d'élaboration des données, de repérage des épisodes de glissement conceptuel significatifs. Nous précisons aussi notre cadre d'analyse, inspiré de celui de Sensevy. Ensuite, nous nous employons à caractériser ce qui nous apparaît comme un « genre partagé », un jeu d'apprentissage de la grammaire, au moyen d'une analyse « macro » de nos protocoles, grâce à la segmentation du déroulement des leçons et hiérarchisation des actions que permet l'outil d'analyse qu'est le script. A la suite, nous décrivons dix-huit épisodes de glissement conceptuel significatifs. Pour ce faire, nous établissons une forme de codage prenant en compte la tâche scolaire et ses difficultés cognitives, les choix didactiques, les apports de l'autoconfrontation. Cette étude nous amène à des conclusions sur les finalités enseignantes et les types de métalangue, glissement et grammaire convoqués.

Plus loin, nous développons, au chapitre 6, une analyse de type « micro » avec une analyse en termes de chronogénèse, de mésogénèse et de topogénèse. La première nous a permis d'appréhender la temporalité et les types de grammaires employés selon les niveaux de classe. L'analyse en termes de mésogénèse nous a conduits à focaliser sur les contenus avec la définition du jeu, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation. Une dernière lecture fine de nos épisodes de glissement conceptuel significatifs est opérée en termes de topogénèse avec l'identification des types de glissements utilisés par les enseignants observés.

Au chapitre 7, nous cherchons à analyser l'activité du maître de grammaire au travers d'une identification et mise en mot des stratégies utilisées par les enseignants observés lors d'une leçon sur l'identification du sujet, en classe de cours élémentaire : un objet d'enseignement commun. Ensuite, nous nous employons à déterminer les divers profils enseignants selon certaines accentuations ou finalités données à leurs enseignements de la grammaire, ainsi que les procédures didactiques utilisées pour étayer les apprentissages.

En conclusion, nous reprenons l'essentiel de nos constats en termes de stratégies enseignantes, de champ conceptuel, de paliers de conceptualisation et de types de glissement conceptuel. Quelques intuitions président, enfin, à l'ouverture d'autres réflexions sur l'espace intermédiaire ou transitionnel de conceptualisation des élèves (de vérités provisoires vers des vérités institués), et sur la traduction de nos travaux en termes de formation professionnelle des enseignants.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1

PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE, ET CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

Où nous allons définir notre problématique de recherche avec nos hypothèses, après l'avoir située dans le champ de la professionnalisation des enseignants et plus particulièrement dans le champ des investigations sur l'analyse de l'activité enseignante. Où nous nous interrogeons de manière générale sur comment analyser l'activité d'un enseignant à partir du cadre théorique de la didactique professionnelle ; et plus spécifiquement comment y analyser l'activité d'un maître de grammaire. Où nous nous attachons à présenter l'activité enseignante sous un angle ergonomique et didactique qui intègre la médiation scolaire dans une dynamique de co-activité. Où nous inscrivons notre recherche dans le cadre intégrateur de la Didactique Professionnelle que nous définissons avec les concepts fondamentaux de structure conceptuelle et de modèle opératif. Où nous exposons ensuite les cadres théoriques que nous convoquons pour développer nos hypothèses de recherche : la psycholinguistique, la didactique et la grammaire d'inspiration chomskyenne qui vont nous accompagner tout au long de notre étude.

1-1 : L'analyse du travail enseignant comme facteur de professionnalisation

Dès les années 1950, l'analyse du travail était reconnue comme un outil pour améliorer les conditions de travail et la performance de l'entreprise. La conception de procédés innovants était défendue, tout comme l'intérêt à porter au développement humain, à l'acteur des procédures. Des modèles théoriques furent alors convoqués pour appréhender le comportement des personnes au travail, observer les nécessités d'ajustement entre exigences de la tâche et réalités du cours des actions, dues aux variabilités des situations dans le travail. Et du coup, faciliter les activités professionnelles. Cette idée d'adaptation institue les principes de la psychologie ergonomique entre tâche prescrite et activité réelle où l'écart relevé correspond à une renégociation ou redéfinition de la tâche, énoncée par les prescripteurs, en fonction de l'environnement. C'est ainsi que la distinction tâche/activité prolonge et complète la notion de travail prescrit/travail réel. L'activité devient la réalisation personnelle de la tâche prescrite par le praticien, sa partition originale grâce à son modèle opératif. L'activité traduit en même temps la tâche prescrite et redéfinie et le sujet qui l'exécute. Il est ainsi permis d'interpréter les initiatives du sujet qui réalise en définitive une autre tâche que celle dont il devait s'acquitter. L'activité présente les empreintes de l'individu : ses représentations, ses valeurs, ses motivations. Elle exprime la singularité de l'opérateur dans la réalisation d'une mission où il peut déployer une stratégie et des compétences qui lui sont personnelles. Il s'inscrit ici la part d'individuel qui singularise le travail humain qui ne peut se réduire à une standardisation du bureau des études et des méthodes. L'activité dépend donc de la tâche et des caractéristiques du sujet. En retour, elle peut redéfinir la tâche et contribuer à la transformation de la personne. Une nouvelle lecture heuristique en termes de tâche que se fixe ou que réalise le sujet constitue un projet pour l'analyste du travail. Il ne peut, dès lors, s'effectuer d'analyse de l'activité sans analyse préalable de la tâche. Ces propos liminaires forment une matrice théorique pour notre recherche basée sur des fondements ergonomiques.

Le sujet enseignant intervient dans l'activité comme ressource au traitement de la tâche scolaire des élèves et comme visant ses propres fins didactiques afin de réaliser son contrat

professionnel et de se réaliser. L'analyse de l'activité met à jour les compétences que chacune des tâches accomplies convoque ainsi que la part d'explicitation et d'initiative à multiplier dans une situation où tout n'est pas dit ou écrit. On peut concevoir que l'enseignant développe des « activités méta- fonctionnelles » et des « métacompétences » par le truchement des nouvelles opérations cognitives qu'il a mises en oeuvre. C'est bien dans l'exposition aux obstacles de l'action que se construit la compétence pour reprendre la perspective piagétienne. C'est aussi là que se révèlent des compétences incorporées, des compétences inconscientes qui faisaient corps avec l'activité propre à l'individu pour ajuster, compléter, satisfaire l'exécution de la tâche prescrite. En réponse à ces postures théoriques, le monde enseignant développe depuis quelques années des analyses de pratiques enseignantes que nous observons davantage comme des moments d'échanges que des temps de debriefing⁸, au sens que lui confère la didactique professionnelle, dans une visée formative. Les textes ministériels⁹ promotionnent pourtant l'analyse de pratiques, ils défendent l'aptitude à analyser l'activité de la classe. Mais, cette analyse, à la définition mal délimitée, fonctionne de manières diverses dans les établissements de formation des maîtres. Il lui manque d'être adossée à un paradigme réflexif, mobilisant et engendrant des savoirs professionnels.

L'aptitude à la lecture de la fluctuation du contexte de travail et l'adaptation à la contingence nouvelle fondent l'expertise du professionnel tout en étant l'objet d'études pour l'analyste du travail et de développement pour le formateur. L'analyste du travail est un observateur qui cherche à comprendre comment une personne travaille, quelle stratégie elle développe pour résoudre tel problème qui apparaît ici et maintenant, quelle est sa manière de s'adapter à la variabilité des situations. Il doit se garder d'une description normative, proche d'une prescription en énonçant ce que le praticien doit faire ou bien est censé faire, au lieu de décrire précisément ce qu'il fait réellement. L'analyste du travail tente de formaliser ses observations. Il est appelé à définir l'ensemble des indices et des signaux qui informent dans le déroulement de la séquence de travail sur la nécessité d'une adaptation, réduisant ainsi une large part d'incertitude. « *Qu'il s'agisse d'un problème de démoulage du sucre, d'un problème de panne d'une motrice de métro ou d'un problème de diagnostic médical nous sommes en face de la nécessité d'établir une symptomatologie fidèle, capable de commander l'intervention opportune avec le maximum de certitude pour la prise minima d'information.* »¹⁰ (Ombredane, 1955) Pour Pastré (2004), il convient d'élaborer une structure conceptuelle de la situation professionnelle. Celle-ci est le noyau conceptuel à prendre en compte pour que l'action de l'opérateur soit efficace. « *Il s'agit de la ou des dimensions essentielles de la situation, autrement dit du ou des concepts qu'il faut pouvoir évaluer pour faire un diagnostic de la situation, repérer son état présent et son évolution probable* » (Pastré, 2004). Afin d'être en mesure de diagnostiquer une situation pour agir de manière opportune, nous disposons ainsi d'une représentation

⁸ Le « debriefing » pour la didactique professionnelle est une analyse réflexive et rétrospective d'une activité, où la rétroaction (Veynes, 1978) et la reconstruction de l'intrigue (Ricoeur, 1986) étayent le travail d'analyse qui aboutit à une forme de prise de conscience.

⁹ Dès 1994, puis en 1997, les deux textes consacrés respectivement aux compétences professionnelles des professeurs des écoles et des professeurs exerçant en collège et en lycée font une large place à l'enjeu de développement chez tous les enseignants des capacités d'analyse et d'évaluation de sa pratique professionnelle. La circulaire du 27 juillet 2001 sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier et la formation continue des enseignants défend l'aptitude à « analyser l'activité de la classe avec sa pratique pédagogique, en s'appuyant notamment sur l'analyse des pratiques ». La circulaire invite à « élaborer toute forme susceptible de permettre à l'enseignant débutant de prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique et de l'analyser. » Il est enfin précisé : « les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles, avec des collègues et des experts, doivent être privilégiés : étude de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites... » - http://eduscol.education.fr/DO126/appe_acte.htm

¹⁰ Introduction de A. Ombredane, in L'analyse du travail, facteur d'économie humaine et de productivité par Ombredane et Faverge, PUF, Paris, 1955, page 16.

« *fonctionnelle et schématique* » visant une évaluation d'ensemble en focalisant sur des dimensions centrales et essentielles. Les concepts pragmatiques ou scientifiques servent au diagnostic du cours des choses et à la détermination de variables d'ajustement. Organisateur de la situation, ils peuvent apparaître aussi, comme nous le verrons plus loin, organisateurs de l'activité du sujet puisqu'ils offrent le moyen de distinguer des types de stratégie personnelle, un modèle opératif du praticien qui singularise son activité professionnelle.

Analyser le travail désigne pour l'ergonome l'ensemble des démarches¹¹ qui permettent de dire quelque chose sur le travail humain. Dire quelque chose sur le travail des enseignants exige un réaménagement des procédures d'analyse ergonomique. Les pratiques de classe peuvent être regardées par des tierces personnes ou racontées par leurs auteurs. D'un côté, des chercheurs tentent dans leurs « *laboratoires* » une lisibilité et un entendement de l'activité des enseignants, de l'autre des praticiens essaient une mise en mots de leur « *faire* » dans des groupes d'échanges de pratiques. Avoir une pratique réflexive ou développer une analyse de pratiques n'est pas équivalent. L'une suppose un professionnel qui pratique la réflexion, qui réfléchit lorsqu'il agit, lorsqu'il accomplit son métier ; l'autre un espace social d'observation et compréhension de ce que l'on réalise professionnellement, une oeuvre de mise en mots et de mise en perspective compréhensive de ce que fait le professionnel. Mais dans tous les cas, ces deux pratiques présentent une activité langagière, dialogique et sociale. Le praticien réflexif converse avec lui-même et se tient à lui-même un discours adressé à d'autres acteurs dont les réactions sont imaginées. Plus nettement sociale semble l'analyse de pratiques avec des pairs dont les réactions peuvent être objet de réflexion. Du reste, l'activité est quasi indissociable de la pensée, et cela même si tout n'est pas pensé. La pensée accompagne l'agir, la réflexion constitue une posture particulière. Un praticien est réflexif - au sens de Schön - s'il prend sa propre activité de travail comme objet de son questionnement. Il se regarde agir comme dans un miroir qui lui réfléchit son image d'acteur au travail qui cherche à comprendre sa manière de travailler. Schön (1994) distingue la « *réflexion dans l'action* » (*reflection in action*) et la « *réflexion sur l'action* » (*reflection on action*). Notre intérêt se porte ici sur une réflexion sur l'action (ce qui n'invalide nullement l'autre). Elle exige une décentration de l'acteur avec le concours de procédures ad hoc qui vont de l'analyse des pratiques, de la supervision d'exercices, à la résolution de problèmes, ou bien à l'écriture professionnelle. Il convient donc d'accompagner le praticien dans ce que Vermesch (1994) appelle le passage de l'implicite du vécu à l'explicite de la conscience réfléchie. Il défend la technique d'entretien d'explicitation qui est une procédure non inductive d'aide à la prise de conscience qu'il faut solliciter, provoquer, puis escorter. La mémorisation, la formulation des questions et relances, la description fine des vécus, le mode communicatif sont des clefs essentielles. Il s'agit de rechercher la verbalisation du vécu en soulignant les actions dans leur déroulement effectif, telles qu'elles furent vécues par le professionnel. Cela donne des informations sur les buts « incarnés » poursuivis par « des actes mis en oeuvre » et qui sont le plus souvent du « *préréfléchi* » que l'investigation met donc à jour. C'est rendre intelligible l'action décrite au regard du but poursuivi.

L'analyse du travail enseignant nous semble un facteur de professionnalisation en cela qu'elle souligne des compétences activées dans l'élaboration des tâches enseignantes. Altet définit la professionnalisation comme un processus de construction de compétences professionnelles et une maîtrise de l'expérience de métier par la mise à distance, le détour réflexif, la réflexivité sur l'exercice du métier¹². La démarche d'analyse de pratiques se doit de dépasser, selon Altet, les simples échanges sur les pratiques : « *C'est une démarche instrumentée par des référents*

¹¹ Selon Maurice de Montmollin (1996), « l'analyse du travail, dans son acception la plus large, et donc la plus vague, désigne l'ensemble des démarches, aussi bien sociologiques, économiques, psychologiques, organisationnelles, qu'ergonomiques qui permettent de dire quelque chose sur le travail humain. » (L'ergonomie, Maurice de Montmollin, La découverte, collection repère, numéro 43, 1996, page 45).

*théoriques qui deviennent des « savoirs outils » permettant de décrire, mettre en mots, lire autrement, recadrer, formaliser la pratique de l'enseignant. »*¹³. Ses expérimentations décrivent des séances qui partent des « *traces de pratiques* » qui sont rapportées au groupe de façon volontaire par chacun. La pratique est choisie, présentée puis analysée par le stagiaire. La présentation peut s'exécuter au moyen d'un récit narratif, d'un enregistrement vidéo et audio, etc. Les pairs réagissent alors avec des questionnements, des demandes de clarification, des confrontations avec des pratiques voisines. Ils étudient la situation, afin de comprendre le sens de l'action menée, en mettant en perspective les divers facteurs de l'activité qui sont en jeu. Aide à la verbalisation, étayage à la conscientisation, soutien à la mise en mots, le travail analytique s'appuie avant tout sur la parole du praticien et son aptitude à penser et à dire son agir. Des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques comme des grilles de lecture facilitent l'élaboration d'un savoir sur la pratique. « *C'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques, mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour « reconstruire »* (Perrenoud, 2001). Cette reconstruction n'est pas prescription, mais objet de professionnalisation.

1-2 : L'action d'enseigner selon une perspective ergonomique

La « *pratique de classe* » renvoie à l'application de règles et de principes qui permettent d'effectuer concrètement une action d'enseignement dont la visée est l'apprentissage des élèves. Elle se réfère aux procédures pour « *faire classe* ». Les pratiques de classe ont une double dimension : les objectifs (ce que l'enseignant a mission de faire apprendre) et les conduites professionnelles (la manière d'agir afin que les objectifs institués soient efficacement atteints). La pratique de classe transforme des êtres humains (elle élève les enfants au statut d'apprenant et en retour agit sur la transmission du professeur), elle est une réalité sociale (en lien avec l'institution) et psychique (incluant la dimension inconsciente du sujet). Les pratiques tiennent lieu, pour nous, de matériaux précieux, mais dont l'abstraction ou la complexité exige une posture compréhensive pour l'analyse. Nous retenons que cette activité enseignante est construite dans un dialogue permanent entre prescription de la noosphère et production individuelle du praticien. Elle associe un motif (ou une finalité éducative), un but spécifique d'apprentissage et une opération didactique fonctionnelle, contrainte par les conditions nécessaires à son exécution. La finalité de l'objet d'enseignement demeure de l'ordre du développement de l'élève : l'enseignant vise un certain nombre de conceptualisations notionnelles selon les diverses classes d'âge dont il a la charge. L'action didactique du maître d'école est dirigée vers un objet d'apprentissage précis. Il met en scène une situation d'apprentissage pour l'élève comme opération fonctionnelle pour transformer un savoir académique en connaissances personnelles. Notons que le contenu d'enseignement se trouve présent dès le début de l'analyse du travail enseignant : à nos yeux, il n'existe pas

¹² A ce titre, diverses formes d'analyse de pratiques se sont constituées dans les centres de formation (IUFM). Nous y rencontrons des ateliers de pratiques, des groupes d'analyses ou d'échanges de pratiques, des groupes de références, des dispositifs à l'interface entre théorie et pratique du terrain scolaire. Dans les groupes d'échanges de pratiques, relativement répandus, l'analyse se construit sur le discours : un discours sur l'expérience, une mutualisation des vécus qui évacue des éléments inconscients, des interprétations, des résistances personnelles, des croyances du sujet. L'enseignant évoque son travail, ses difficultés. Selon les approches du formateur, les dialogues avec le groupe de travail vont de l'écoute empathique à des commentaires se référant à des théories psychosociales. La parole échangée demeure en surface, l'aspect formateur se perd de vue comme la réappropriation de compétences incorporées....

¹³ Altet, L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action, L'analyse des pratiques, Education permanente n° 160, Septembre 2004, p. 103.

d'enseignement/apprentissage sans savoirs à transmettre. On ne peut apprendre sans référence à des contenus didactiques.

Il convient de distinguer l'activité professionnelle du maître d'école et l'activité scolaire de l'élève, nous devons prendre garde à ne pas les confondre. Leurs réalisations n'appartiennent pas à un identique *registre* (didactique ou cognitif), ni au même « *contrat* ». À cet égard, nous reprenons la thèse de Rogalski qui distingue *activité didactique* et *activité cognitive* en classe, *activité professionnelle* et *activité d'apprentissage scolaire*. La psychologie cognitive ergonomique examine le travail enseignant comme la « *gestion d'un environnement dynamique ouvert* » (Rogalski, 2002). Gestion, parce que le professeur gère, il « *agit sur* ». Environnement, puisqu'il existe un rapport écologique entre le groupe classe d'élèves, un contenu d'enseignement (le champ disciplinaire), un objet à enseigner (la visée notionnelle d'apprentissage). Dynamique, car il existe une dynamique propre à la situation ; même si le sujet n'agit pas sur l'environnement, il suit l'évolution naturelle de la situation. Ouvert, parce que pour prendre de l'information utile pour agir sur la situation, l'enseignant peut aller la chercher, se donner des indicateurs pertinents, des moyens de contrôle efficaces liés à des classes de situations qu'il apprend à catégoriser. Les actions des enseignants et des sujets - apprenants interagissent sur cet environnement dynamique fait d'imprévus, d'aléas et bonds qualitatifs. L'approche ergonomique distingue ainsi dans la situation d'enseignement deux types de contrat : un *contrat professionnel* passé avec l'employeur, mandaté par le corps d'inspection, et un *contrat didactique* « passé » avec les élèves.¹⁴ Rogalski traite la classe comme une entité, indépendamment des personnes.

Du côté du contrat professionnel, nous avons la tâche du point de vue du système prescripteur, c'est-à-dire la tâche prescrite par la noosphère (un observable que l'on retrouve dans les textes officiels, les programmes scolaires) et la tâche attendue en termes de résultats scolaires (un observable pour l'inspecteur de l'éducation nationale : le cours est-il accompli ? Les enfants travaillent-ils ? C'est un minimum exigé par l'institution qui ne s'interroge pas en revanche sur la compréhension et le développement des élèves). La tâche attendue doit être inférée à partir des régulations de l'activité enseignante par le système prescripteur qui produit des documents pédagogiques d'accompagnement, des directives sur les axes prioritaires de médiation scolaire (meilleurs résultats aux évaluations nationales CE2/6^{ème}, efforts accrus en géométrie, relance de la science à l'école, etc.). L'autre pôle majeur se situe dans la tâche du point de vue de l'enseignant : la tâche qu'il se représente, la tâche effectivement réalisée où se joue la singularité du professeur. La tâche que projette l'enseignant peut être identifiée dans des interviews a priori, la tâche qu'il réalise dans des entretiens a posteriori. Les représentations personnelles sont des vecteurs essentiels dans les choix, ajustements et stratégies que l'enseignant met en place pour résoudre les handicaps situationnels qu'il peut rencontrer.

Du côté du contrat didactique, nous avons la tâche prescrite par l'enseignant aux élèves avec ses attentes quant à la réalisation, ainsi que la tâche du point de vue de l'élève : sa représentation du travail qui lui est demandé, son exécution et sa propre éventuelle redéfinition de la tâche exigée par le professeur. La tâche prescrite à l'élève est un observable direct : remplit-il sa tâche scolaire ? Effectue-t-il son exercice ? Suit-il correctement les consignes ? On peut inférer la tâche attendue des élèves par les régulations du maître sur leur activité. En revanche, les indices d'apprentissage des élèves ne sont pas des observables directs. L'enseignant exécute concomitamment ces deux contrats.

¹⁴ Nous faisons ici également référence aux travaux de Jeanine Rogalski, avec l'éclairage de la psychologie ergonomique, qui contribuent largement à notre réflexion dans notre paradigme de recherche.

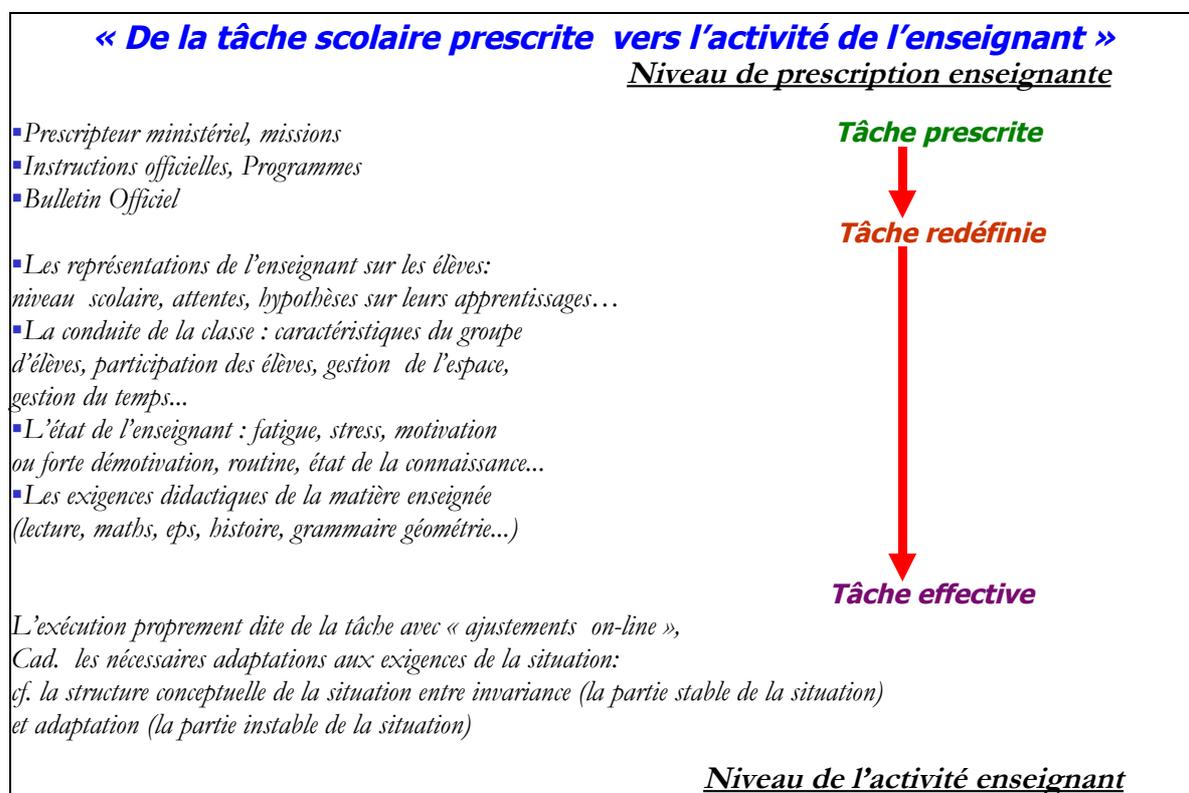
L'approche ergonomique suggère une double régulation : le couplage situation (déterminant objectif)/sujet (déterminant subjectif) et le couplage résultats (données objectives)/effets (données subjectives). La situation comporte le type de populations à enseigner, les lieux, les contraintes et conditions d'enseignement, la pression sociale et hiérarchique, la tâche prescrite par les programmes scolaires. Le sujet réunit son histoire, les caractéristiques personnelles, les compétences, l'état physique, la satisfaction psychologique, la fatigue, l'expérience, la culture didactique et académique des contenus à enseigner. Les résultats sont la réussite aux exercices ou la résolution d'un problème. Leurs transformations en savoirs et savoir-faire sont les effets de développement espérés chez l'élève.

L'analyse de l'activité de l'enseignant relève, de manière générale, d'une analyse de la tâche professionnelle, avec une caractérisation du type de médiation scolaire ou du type de situation de travail proposée aux élèves et d'une analyse des stratégies effectives du praticien (l'analyse de l'activité) en lien avec une analyse de ses représentations et explicitations en entretien d'autoconfrontations, lorsque le maître d'école regarde le film de son activité vidéoscopée. Cette analyse du travail enseignant reprend l'ensemble des savoirs ergonomiques qui nous éclairent sur le métier.

Nous prenons comme référence les textes de présentation du Laboratoire PAEDI-IUFM Auvergne, qui combine l'analyse de l'activité enseignante, les impacts des apprentissages sur les élèves et les effets du travail des enseignants sur eux-mêmes. Ce laboratoire considère que l'activité enseignante est multifinalisée, c'est-à-dire dirigée dans plusieurs directions simultanément : « *vers les élèves, vers la classe, vers les autres acteurs de la scène scolaire, vers l'enseignant lui-même* »¹⁵.

¹⁵ Site du Laboratoire PAEDI-IUFM Auvergne <http://publi.auvergne.iufm.fr/ressources/www2/wiki.php?tag=PaediProbl>

C'est ainsi que nous pouvons esquisser la modélisation suivante « *de la tâche scolaire prescrite à l'activité enseignante* », inspirée des recherches de Rogalski et Goigoux, dont nous partageons les perspectives. C'est une entrée ergonomique et de didactique professionnelle dans le champ de l'éducation.



L'activité enseignante est une élaboration. Elle part de la tâche scolaire prescrite dans les instructions officielles. Elle conduit à une redéfinition de la tâche (en fonction des représentations de l'enseignant sur les élèves, des diverses caractéristiques sur la conduite de la classe en termes de gestion de l'espace et du temps, de médiation et de participation des élèves, d'étayage, de l'état de l'enseignant avec sa fatigue, son stress, ses motivations, de l'état de ses connaissances, des exigences didactiques de la matière enseignée,...) qui mène à la tâche effective. Celle-ci est l'exécution « réelle » du « faire classe » - avec des ajustements « on line » à la situation de classe, aux impératifs du régime de fonctionnement de la classe d'apprentissage. Il est à noter que le couplage entre situation de classe et sujet enseignant constitue un élément fort dans l'analyse de l'activité enseignante. Il s'exprime en termes de posture du sujet par rapport à la situation. Par exemple, un enseignant qui entre dans une classe difficile avec une attitude défensive ou au contraire de manière optimiste exemplifie ce couplage (Rogalski, 2002). Cela est lié à la façon dont le sujet se représente a priori la situation professionnelle dans laquelle il est : comment voit-il sa fonction ? Quelle est sa position pédagogique ? Comment hiérarchise-t-il les événements ? Comment s'adapte-t-il à la variabilité des situations ? De quelles compétences incorporées, de quelles cultures didactiques ou académiques fait-il preuve ? Et comment les utilise-t-il ? Quel savoir d'expérience développe-t-il ? Etc. L'observation d'un enseignant qui travaille, multiplie les interrogations tout comme celles portées sur tout autre professionnel. Son activité semble complexe, et pourtant lorsqu'on défriche des protocoles : planification, hiérarchisation, médiation, contrôle, ajustement, réorientation forment un tout cohérent qui nous conduit à l'hypothèse forte d'une activité organisée.

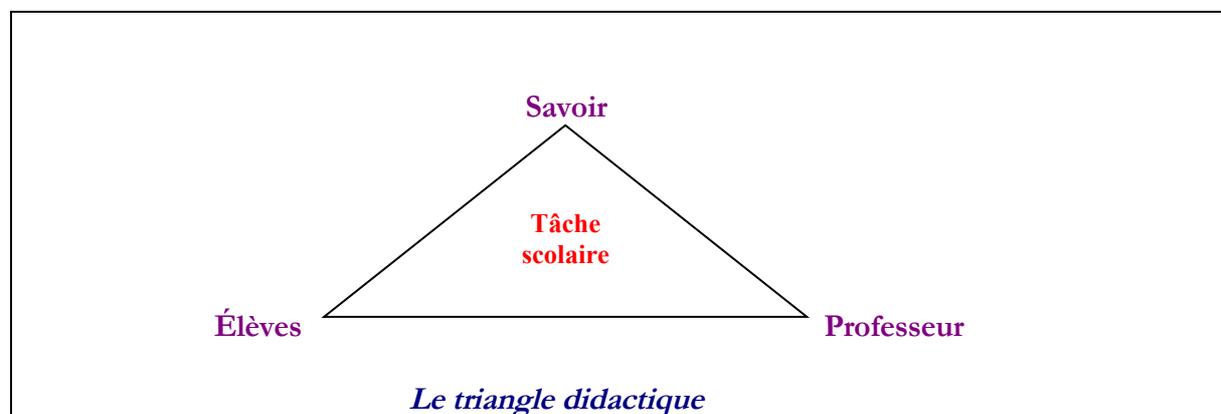
L'analyse des pratiques repose sur une démarche compréhensive. Elle vise l'intelligibilité de l'action. Interroger la situation, relier des faits, donner du sens, saisir l'action à partir d'observables, mais aussi s'attacher à tout mettre en perspective avec les représentations du professionnel qui sous-tendent toute son activité. Faire émerger des connaissances implicites sur son activité professionnelle. L'ensemble repose sur une posture de questionnement et compréhension des pratiques, non pas une démarche d'évaluation de l'acteur.

Une approche de type ergonomique serait à même de renouveler des travaux peu adossés à des cadres théoriques et méthodologiques suffisants, car la professionnalisation du métier d'enseignant exige une rationalité nouvelle, une cohérence accrue. L'analyse ergonomique, sur les traces réelles de l'activité, provoque un changement de paradigme qui nous semble fort appréciable.

1-3 : Observations sur la médiation enseignante

Dans une approche « activité enseignante » qu'une approche ergonomique nous permet de développer, nous ne dissociions pas la didactique (préoccupation en amont du maître) de la pédagogie (concernant la communication avec les élèves). La classe est l'unité de lieu où se retrouve l'articulation entre enseignement et apprentissage, entre l'activité d'enseigner du « maître » d'école qui consiste d'une part à anticiper avec la planification didactique ce qu'il convient de faire apprendre, d'autre part à animer les apprentissages prévus dans le groupe classe – et l'activité d'apprendre de l'élève, dont la conceptualisation est en gestation. La classe d'école est l'endroit d'une co-activité maître – élèves qui s'effectue autour d'un objet médian : l'objet à apprendre, souvent inscrit dans le titre de la leçon. Cet objet est le fruit d'une didactisation (qui le rend appropriable aux élèves) qu'une mise en scène pédagogique mettra à disposition dans une activité cognitive d'appropriation. Le maître d'école enseigne ainsi dans une visée d'apprentissage (et si possible de développement) pour l'élève.

Les auteurs en sciences de l'Éducation et de la formation ont depuis longtemps modélisé cette situation de classe dans le fameux triangle pédagogique : élève, maître, savoir. Le maître possédant une maîtrise du savoir à transmettre à un apprenant dont la vocation est de *s'élever* dans la connaissance. La classe forme une microsociété traversée par un sujet apprenant, un objet de savoir, un enseignant qui est le passeur, le médiateur qui crée la situation didactique, qui conduit l'élève à l'appropriation du savoir dont il est question. Comme le pédagogue antique, l'esclave qui menait le fils de bonne famille vers l'endroit de constitution de son savoir.



Les procédures d'appropriation du savoir par les élèves ne sont pas cependant un « *allant de soi* ». Elles sont un « *construit* » dans une interrelation où les objets de connaissance n'ont pas des significations identiques pour les élèves et les professeurs, où les attentes des sujets ne sont pas, non plus, similaires. Le sens des consignes peut être détourné, comme l'intercompréhension dans les interactions de cet agir communicationnel, déviée. La situation interactionnelle maître/élèves est asymétrique. Ils ne partagent pas les mêmes référents, ni un langage conceptuel équivalent. Il existe une distance de point de vue qui n'est pas sans problématiser la médiation scolaire, qui peut contrarier parfois le projet d'enseignement du maître. De la même manière, une égale distance peut s'établir entre le moyen pour apprendre et la visée de développement conceptuel : réussite de la tâche et assimilation conceptuelle ne coïncident pas nécessairement.

Réussir une tâche simple de reconstruction de phrase grâce à un fléchage paraît un « bon exercice », mais il ne prouve pas que l'élève perçoive la logique profonde qui veut que la flèche signale le lien entre un sujet et son prédicat, que ceux-ci sont des constituants essentiels de la phrase avec des places respectives et des rôles définis, que le verbe est le noyau d'un ensemble phrastique et le préparer à terme à différencier les aspects sémantiques, énonciatifs (thématiques) et syntaxiques de la langue. Ces concepts font l'apprentissage qui est nécessairement développement. Réussir un exercice, remplir un texte à trous, substituer correctement ne sont pas des indices suffisants d'apprentissage, mais de nécessaires tâches pour le « supporter ». Ainsi, la tâche devient le point central de l'articulation triangulaire en didactique. La tâche scolaire est fonctionnelle. Elle offre planification du cours, anticipation des difficultés cognitives, « phasage » du cours de manière cohérente et hiérarchisée, négociation et interactivité avec les élèves. La tâche scolaire constitue un instrument de pilotage de la classe (Maurice). Au sens de Rabardel (1993), c'est un « *univers intermédiaire* » entre le sujet et l'objet à enseigner. La tâche est un objet associé à une action qui permettrait à l'enseignant de connaître l'élève et le transformer. Le savoir se réalise dans la tâche que l'élève effectue. Laquelle tâche se trouve un média entre le maître et l'élève. Maurice¹⁶ montre des solutions produites par des élèves qui masquent des difficultés et des tâches difficiles, des réussites grâce à un traitement de surface de la situation, à des réflexes de reproduction ou des automatisations, qui pourraient être fausses dans d'autres contextes. Le statut de la tâche serait en cause : l'élève satisfait le maître et non la tâche (car c'est l'instrument du maître), l'enseignant n'observe l'élève qu'à travers le prisme d'un instrument. Maurice souligne aussi une substitution du triangle didactique élève/maître/savoir par un triangle « quotidien » : élève/maître/tâche. Toutefois, la tâche scolaire, malgré ses limites et des effets « masques » constatés demeure un instrument essentiel de pilotage de la classe. Son opérativité, attestée, la situe à notre avis au milieu du triangle didactique pourvu que l'instrumentalisation de la tâche ne masque pas le savoir auquel l'élève doit accéder, visée essentielle de l'école. La tâche scolaire semble un artefact, un moyen pour apprendre, pour s'élever vers le registre supérieur épistémique, telle une rampe d'accès vers la connaissance. Rabardel nous permet de théoriser le caractère fondamental de l'apprentissage avec sa distinction activité productive (la transformation du réel accomplie par l'homme en situation de travail) et activité constructive (la transformation du réel par l'homme s'accompagne d'une transformation de lui-même). La production de biens ou de services oriente l'action du praticien. Cette action s'arrête lorsque l'objectif assigné est atteint, en revanche l'activité constructive se poursuit vraisemblablement bien au-delà puisque le praticien peut prolonger en pensée son action productive, apprendre de son action passée par une réflexion personnelle, des analyses de pratiques ou des débriefings. En outre, ces deux activités

¹⁶ Maurice, J.J. (1996), Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires, Université P. Mendes-France, Grenoble 2, Thèse de doctorat sous la direction de J. Bailly.

diffèrent selon leur empan temporel : les activités productives s'approprient sur le court terme tandis que l'activité constructive se développe dans un moyen ou long terme. Le temps de la construction de soi, le temps de l'apprentissage sollicite une grande maturation temporelle. L'apprentissage paraît d'une importance capitale dans la formation de l'individu, une importance qui justifia l'institution d'un monde scolaire dont l'objet unique est « constructif »¹⁷. Les tâches scolaires assignées aux élèves sont des activités « prétextes », support à la transformation de soi, à l'activité constructive d'apprentissage qui constitue le véritable but de l'école, une activité de développement des compétences du sujet.

La médiation scolaire est porteuse de ce potentiel de développement dans un processus interpersonnel et intentionnel qui utilise la situation pédagogique de communication comme un moyen pour provoquer et faire réussir l'apprentissage. Cette opération d'acquisition est une procédure de transformation de la personne : en cela, l'apprentissage est développement. L'enseignement et l'apprentissage forment un couple « indissociable » (Altet, 1993).

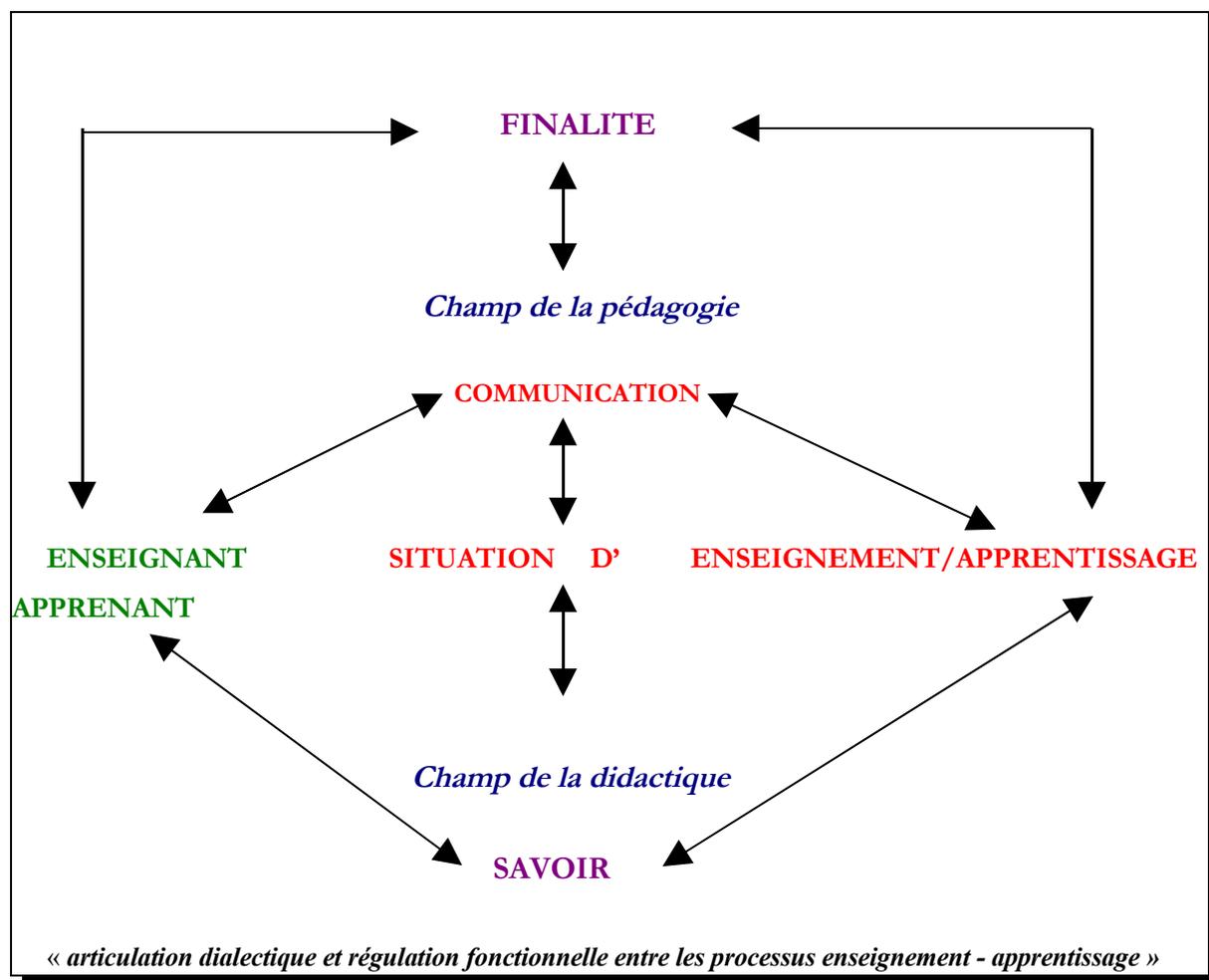
Ce sont « *les deux faces d'une même chose* ». (Richelle, 1986). Appuyer sur la notion d'apprentissage renverse une perspective où le fait d'apprendre prime sur celui d'enseigner. Cette optique renouvelle les représentations et les prestations de l'enseignant qui devient alors un médiateur, un planificateur, un facilitateur susceptible d'adapter ses visées d'apprentissage aux contraintes de la situation écologique. À côté de la gestion pédagogique de la situation de communication et de transmission de l'information (fonction d'animation et d'organisation de la séquence d'enseignement, de médiation et de relations d'aide pour remédier aux difficultés des élèves... selon des options plus ou moins influencées par des mouvements pédagogiques), nous avons la gestion didactique des savoirs à faire acquérir avec une fonction de transposition didactique, d'anticipation des complications cognitives, de choix des supports d'exercice d'apprentissage.

Altet résume cette articulation avec le schéma suivant qui montre les rapports entre le champ de la pédagogie et le champ de la didactique : le premier met en interaction les enseignants et les élèves via les « finalités », le second fait interagir les mêmes interlocuteurs autour du « savoir ». Elle définit la pédagogie comme « *articulation dialectique et régulation fonctionnelle entre les processus enseignement-apprentissage dans une situation donnée par le biais de la communication, autour de savoirs et d'une finalité* »¹⁸.

¹⁷ Selon Pastré (2005) : « *c'est à partir du moment où l'apprentissage, processus anthropologique fondamental chez les humains, est institué dans des lieux spécialement dédiés au développement de l'activité constructive, qu'on est amené à donner une place centrale aux savoirs, qui deviennent ainsi l'objet de l'apprentissage.* »

¹⁸ Altet, M. Les pédagogies de l'apprentissage, PUF, 1997, p. 16-17.

Regarder l'articulation des cinq éléments, ci-dessous, en situation définit l'art pédagogique de l'enseignant. Il est alors permis d'apprécier comment apprenant et enseignant interagissent dans un rapport au savoir et par la médiation de la communication.



Pour Altet, le fait pédagogique « se déroule dans le temps synchronique de l'enseignement alors que le fait didactique est de l'ordre de la diachronie, du temps fictif de l'anticipation des contenus, il se situe en amont de la pédagogie dans la préparation de l'enseignant » (Altet, 1993). La médiation de classe est de manière générale anticipée. Tout enseignant remplit deux fonctions complémentaires : une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus et une fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par l'organisation des situations de communication. L'enseignant est en définitive un concepteur didactique tout comme un médiateur de savoirs. Médiation, régulation, facilitation, transposition, anticipation, remédiation, difficultés cognitives liées aux contenus et aux supports d'apprentissage sont les maîtres mots de la fonction enseignante, avec l'adaptation aux variabilités des conditions d'intercommunications éducatives. Savoir planifier et penser sa didactique aident au savoir s'adapter, réajuster et recadrer les conflits sociocognitifs en gestion de classe. En d'autres termes, une séance didactiquement maîtrisée facilite la maîtrise communicationnelle avec le groupe classe, simplifie la relation pédagogique avec des élèves peu enclins à certains apprentissages.

Une planification (dont nous sommes obligés d'exclure toute étude approfondie) est indispensable pour effectuer un enseignement. Celle-ci demande un travail de transposition didactique du savoir savant en savoir scolaire. La transposition didactique est une « mise à disposition » de savoirs aux élèves. Elle consiste à mettre à la portée d'une classe d'écoliers des savoirs sans pour autant les simplifier excessivement, les trahir ou les modifier. Il s'agit en définitive de présenter les questions fondatrices qu'un auteur a posées à la construction de son système et faire ressortir les traits saillants, les distinctions et structures conceptuelles formant sa théorie. La transposition didactique constitue une importante activité de médiation enseignante qui s'épanouit lors du travail de planification avant la leçon. Elle s'opère en école élémentaire autour d'un discours général d'explicitation, d'un script hiérarchisé de leçons et sous-séquences, d'une série de tâches, de manipulations conceptuelles et d'exercices d'entraînement puis de contrôle des apprentissages. Pour Chevallard (1985), « *tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner.* » Les contenus à enseigner apparaissent explicitement dans les programmes scolaires ou implicitement par le truchement d'une tradition qui donne la part belle à certaines formes d'interprétations. La noosphère décide des orientations, publiées au bulletin de l'éducation nationale. Les contenus sont ensuite repris dans des documents d'accompagnement des programmes et des manuels scolaires ainsi que dans des « *livres du maître* » ou des guides pédagogiques.

Le contenu de savoir, identifié comme transmissible aux élèves, subit un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Ce travail fait d'un objet de savoirs un objet d'enseignement lors d'un processus que nous appelons la transposition didactique. Le passage d'un contenu de savoirs précis à sa version didactique prend comme cheminement la forme schématique suivante :

→ objet de savoirs → objets à enseigner → objet d'enseignement.

Le travail de transposition didactique n'est jamais neutre, le didacticien doit faire preuve d'un grand principe de vigilance épistémologique pour ne pas dénaturer l'objet de savoirs en objet d'enseignement qui n'aurait plus rien à voir avec la science dont il est issu. L'objet d'enseignement deviendrait caduc, puisque non adossé aux savoirs académiques. Plus la distance entre l'objet de savoirs et l'objet d'enseignement semble grande, plus le risque de dérives aussi. L'objet de savoir subit un découpage logique et hiérarchisé selon les critères scientifiques de la matière, en objets à enseigner dont chacun constitue un objet d'enseignement. Personne ne peut appréhender la connaissance scientifique dans toute sa globalité. Pas plus, le sujet ne peut la reconstruire dans un processus solitaire. Une mise en scène avec re-contextualisation de la connaissance s'impose. On ne comprend pas un concept en embrassant l'entière situation de son émergence, de sa conceptualisation et des enjeux inhérents. On peut dès lors supposer un écart considérable entre l'objet élaboré par le scientifique et l'objet médiatisé par l'enseignant aux élèves. Notons que le savoir savant est de type social, approuvé par des institutions scientifiques et reconnu par son utilité pour la société, culturellement légitimé, scientifiquement validé selon des choix épistémologiques. Le statut du savoir tient toujours lieu d'enjeu social, celui du savoir scolaire aussi. Le savoir scolaire est aussi décision institutionnelle. La transposition didactique transite par les milieux scientifiques et les milieux « cultivés », c'est-à-dire la « noosphère » chargée de « *produire un discours apologique et éthique de défense et d'illustration de la discipline, justifiant sa place*

dans l'enseignement.» (Arsac, 1992). Du coup, cette organisation encadre et valide la transposition didactique que le professeur des écoles devra donc accommoder à sa classe d'enseignement. La transposition didactique n'est pas une « chose » définitivement achevée lors de la planification, un « prêt à enseigner ». Elle se poursuit vraisemblablement en classe, lieu de co-activité enseignant -apprenant, de co-construction de l'objet d'enseignement.

Nous pouvons nous interroger si le savoir à enseigner des programmes scolaires et le savoir enseigner par le maître ne sont pas en partie déterminés par la réactivité du groupe d'élèves. Les régulations nécessitées par les interactions maître/élèves les redéfinissent plus ou moins. Les élèves participent par leurs activités scolaires à l'élaboration du cours d'enseignement. Didactique du maître et cognition des élèves se répondent. Il se fonde une co-activité qui permet aux co-acteurs (maître / élèves) de se rejoindre sur un même objet médiateur, un objet d'enseignement véhiculé par la tâche scolaire.

La tâche redéfinie par le maître est une interprétation du professionnel (du pédagogue) sur ce qu'il a mission d'exécuter, la transposition didactique est une redéfinition d'un objet de savoir afin qu'il soit appropriable par l'élève, à sa portée.

Les concepts de développement et apprentissage questionnent aussi notre recherche. L'enseignant a pour tâche de provoquer une transformation chez l'élève, de le conduire vers sa propre construction de savoirs. C'est un processus indirect qui implique à A d'agir sur B en passant par le « transformateur » C qui est l'objet de la médiation enseignante, le « développeur » de l'élève. Le maître d'école met en scène une situation didactique qui favorise ce processus, qui conduit l'élève à se mobiliser dans une situation d'apprentissage.

La mission enseignante est triple selon Marc Durand. Elle se déploie autour d'un faire travailler, faire apprendre et dans la mesure du possible faire se développer l'élève. Conformément à un cadre de didactique professionnelle et d'ergonomie, Pierre Pastré le rejoint et élabore l'hypothèse d'une forte articulation entre apprentissage et développement, d'une perspective de développement en arrière-fond de toute activité d'apprentissage.

Il résume les choses en trois points :

« 1/engager dans une tâche, c'est-à-dire faire travailler les élèves. Et c'est assez proche d'un agent de maîtrise : engager un groupe dans une tâche et le maintenir au travail.

2/ faire effectuer des apprentissages.

3/ être agent de développement et notamment le développement cognitif des élèves.¹⁹ »

Pour Rabardel, enseigner consiste à conduire les élèves à des activités productives (par exemple, lire et comprendre un texte) et puis tenter de les amener à une activité constructive de développement de la personne (réfléchir sur le texte, s'enrichir de son message). Pour Vygotski, développement et apprentissage ne coïncident pas. Rejetant la thèse selon laquelle le développement résulterait de la maturation du système nerveux et précéderait l'apprentissage, il affirme cependant que tout apprentissage scolaire ne commence jamais sur une « table rase »²⁰ ; que les apprentissages scolaires sont précédés d'un développement de

¹⁹ Communication de Pierre Pastré à Montpellier, 29/08/2002.

²⁰ « L'apprentissage de l'enfant commence, dans ses phases initiales, bien avant l'apprentissage scolaire. L'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase. Tout apprentissage de l'enfant à l'école a une préhistoire. L'enfant commence

l'enfant qui peut être d'une grande importance. Il intercale entre les deux concepts de développement et apprentissage un intermédiaire obligé : la zone de proche développement. Notre auteur forme en effet l'hypothèse dans le rapport apprentissage et développement de deux niveaux de développement qui caractérisent l'activité scolaire de l'écolier. Le premier niveau est le « développement actuel de l'enfant », c'est-à-dire le degré de développement atteint par les fonctions psychiques de l'enfant. Le second est un niveau de développement potentiel, la « zone proximale de développement » que Vygotski définit comme un ensemble de tâches que l'enfant ne sait pas faire, mais qu'il peut exécuter avec l'aide d'autrui²¹. La tutelle d'un adulte permet à l'enfant d'accomplir le lendemain ce qu'il ne connaît pas présentement. L'apprentissage vise toujours un au-delà cognitif, une « tête plus haute ». L'enseignement orienté vers un stade déjà acquis par l'élève n'est guère productif : « *Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement.*²² » Là où le développement est un processus qui se déploie tout au long de l'existence grâce à la rencontre de phénomènes divers, l'apprentissage est un rendez-vous, une construction pour provoquer du développement en arrière fond. « *L'apprentissage avec autrui crée les conditions chez l'enfant de toute une série de processus de développement, lesquels ne se produisent que dans le cadre de la communication et de la collaboration avec des adultes ou des pairs, mais qui deviendront après coup une conquête propre de l'enfant.*²³ » L'apprentissage s'appuie sur cette zone potentielle, la zone des possibilités intellectuelles ou le champ du possible, qui détermine que l'enfant, comme l'adulte, ne peut pas imiter ou comprendre tout ce qu'on veut, tout ce qu'on lui présente. L'apprentissage se déploie sur les possibles, dépasse les acquisitions effectuées et doit viser « *non pas les fonctions psychiques déjà venues à maturité, mais celles en maturation avec cette contrainte qu'il existe un seuil supérieur d'apprentissage.* »²⁴ (Vergnaud, 2000). Il convient donc d'impulser l'accession pour l'élève à un niveau supérieur d'intelligence des phénomènes dans le respect de ses capacités. Il n'est pas nécessaire d'attendre sa maturité pour lui apprendre à lire et à compter, cela dit il ne s'agit pas d'enseigner des savoirs pour autant abscons au jeune élève. La représentation exacte du potentiel d'apprentissage des écoliers du groupe classe est éminemment essentielle et pilote l'élaboration d'une situation didactique cohérente.

L'enseignant doit faire preuve d'une grande sagacité pour déterminer une zone de proche développement pour sa classe, c'est-à-dire la multiplication des ZPD de chacun des apprenants, une collectivisation de la ZPD qui n'est pas sans poser problème. Toute moyenne n'est pas justesse d'entreprise, sachant que « *le développement de l'enfant ne suit pas comme une ombre l'activité didactique développée à l'école.*²⁵ » (Schneuwly, Bronckart, 1985).

par exemple à étudier l'arithmétique à l'école, mais bien avant d'entrer à l'école, il a déjà acquis une certaine expérience concernant les quantités (...) C'est une constatation empirique, souvent vérifiée et indiscutable, que l'apprentissage est en relation avec le niveau de développement de l'enfant. (...) Nous pouvons donc tranquillement prendre comme point de départ le fait fondamental et incontestable qu'il existe une relation entre niveau donné de développement et la capacité potentielle d'apprentissage. » Schneuwly, Bronckart (dir.), Vygotski aujourd'hui, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1985, p106-107.

²¹ « La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. » Vygotski, Pensée et langage, La dispute, Paris, 1998 (3^{ème} édition), p.353.

²² Vygotski, Pensée et Langage, La dispute, Paris, 1998 (3^{ème} édition), p.110.

²³ Vergnaud G. , « Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps », Hachette Education, 2000, p. 23.

²⁴ Vergnaud G. , « Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps », Coll. Portraits d'éducateurs, Hachette Education, 2000, p. 29.

²⁵ Schneuwly, Bronckart (dir.), Vygotski aujourd'hui, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1985, p115.

1-4 : Le cadre théorique « intégrateur » de la Didactique Professionnelle

Notre recherche s'inscrit dans les perspectives offertes par la Didactique Professionnelle et tente d'observer si les théories développées, notamment l'élaboration d'une structure conceptuelle de la situation et la modélisation « opérative » des praticiens, qui ont fait leurs preuves dans les secteurs industriels (voir les études en plasturgie et dans les centrales nucléaires de Pastré/Samurçay), peuvent s'appliquer dans les domaines du vivant ; en particulier dans la sphère dynamique, complexe et interactionnelle de l'enseignement. La Didactique Professionnelle se situe dans la rencontre heuristique entre trois champs théoriques et pratiques : l'ergonomie cognitive (dont l'axe majeur est l'analyse du travail avec les distinctions entre le travail prescrit et le travail réel, la tâche et l'activité) ; la didactique (généralement disciplinaire et qui se préoccupe des concepts centraux qui organisent le savoir et sa transmission) ; et le champ de la formation professionnelle (initiale ou continue, qui pose les questions de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences des professionnels). Trois orientations majeures définissent la Didactique Professionnelle. Premièrement, une profonde continuité s'établit dans une visée de développement entre agir et apprendre « de et dans son activité » qui conduit à ne pas dissocier l'apprentissage et les opérations professionnelles, l'analyse de l'apprentissage et l'analyse du travail des acteurs. Deuxièmement, la Didactique Professionnelle affirme que les lieux de travail sont les endroits pourvoyeurs d'analyses et d'informations pertinentes pour la formation de compétences professionnelles. Troisièmement, une lecture fine et compréhensive de l'articulation entre activité et apprentissage dans un contexte d'exercice du métier mobilise la théorie de la « *conceptualisation dans l'action* » qui utilise les concepts de schème et d'invariant opératoire (Vergnaud). Cette dernière démarche permet une intelligence de l'action au travail.

La Didactique Professionnelle se démarque de la didactique des disciplines par son objet et l'objet de sa transmission. La Didactique Professionnelle ne se structure pas autour d'un corps de savoir, mais autour d'un agir professionnel qui convoque des gestes, des compétences, des savoirs pragmatiques qui peuvent être, cela dit, éclairés par des notions d'ordre épistémiques. « *La didactique professionnelle se veut pleinement une didactique, c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapport aux contenus à apprendre. Simplement, elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs.* »²⁶ L'activité professionnelle dans sa dimension opérative, dans une visée développementale de formation préoccupe donc la Didactique Professionnelle. Il s'agit d'apprendre à agir efficacement dans une situation professionnelle. Cette posture n'oblitére pas pour autant les savoirs techniques ou scientifiques ; même si le modèle opératif prime. Lequel, du reste, porte en germe l'élaboration d'un modèle cognitif que des procédures de « *debriefing* » ou de réflexivité dans l'« *après-coup* » favorisent.

Dans une perspective constructiviste du monde et de l'apprentissage, à laquelle nous souscrivons, le développement du sujet s'observe en Didactique Professionnelle du point de vue du développement des compétences. « *Mais alors que l'ergonomie cognitive va analyser la manière dont s'ajustent des opérateurs et des situations, la didactique professionnelle va analyser comment se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent les compétences professionnelles d'un opérateur, en ayant une prédilection pour l'analyse de toutes les situations de mutation, où les opérateurs doivent reconfigurer leurs compétences.* »²⁷(Pastré, 2004) Ces situations de mutation sont des moments « critiques » qui requièrent de la part du

²⁶ Pastré, Mayen, Vergnaud, La didactique professionnelle, note de synthèse, Revue française de pédagogie, n°154, janvier-février-mars 2006, p. 146.

²⁷ Samurçay R. , Pastré P. (dir.) Introduction, in Recherches en didactique professionnelle, Octarès, Toulouse, 2004.

praticien une « *compétence critique* ». La compétence est dite « *critique* » chez les ergonomes en cela qu'elle permet de distinguer l'expert du novice, c'est-à-dire celui qui peut résoudre un problème difficile qui exige une capacité supérieure pour sélectionner l'information pertinente, pour décider avec une certaine certitude de ce qu'il convient d'opérer comme action efficace ; là, où la personne inexpérimentée échoue. Pour Vergnaud (2002), « *le caractère critique des situations reflète le caractère critique des compétences à mettre en œuvre* ». ²⁸ Ces compétences critiques s'exercent donc à des moments particulièrement délicats qui requièrent une faculté accrue : un oeil « *averti* », une intelligence singulière de la situation, un geste décisionnel opportun. Ce que nous avons cherché à regarder de près dans nos protocoles.

Le postulat fondamental de la Didactique Professionnelle est qu'il existe deux formes de la connaissance qui sont indissociablement liées :

- 1/ une forme *prédicative* de la connaissance. Elle s'exprime notamment en énoncés érudits dans des salles de classe ou des amphithéâtres avec l'appui de personnes autorisées.
- 2/ une forme *opératoire* de la connaissance. Elle précède sa forme prédicative en cela que dans bien des situations, il faut avant tout se mettre en action, sélectionner l'essentiel, agir avantageusement dans l'urgence afin de bien « *tirer son épingle du jeu* ». On la retrouve dans l'atelier, au bureau, mais aussi à l'école.

Nous retrouvons dans ces deux formes de la connaissance une illustration du « *Réussir* » puis « *Comprendre* » démontrée par Piaget avec la fronde pour exemple d'une réussite rapide en décalage d'un comprendre qui vient après. Ces deux aspects sont complémentaires ; ils permettent la co-existence dans une même personne d'un sujet connaissant et d'un sujet agissant. La connaissance prédicative identifie dans le réel des objets, des propriétés et des relations entre ces objets et ces propriétés. La connaissance opératoire prélève dans le réel des informations offrant une adaptation intelligente des actions aux situations. Elles s'agglomèrent dans une pareille structure cognitive avec un mouvement continu entre elles : « *c'est une question de but : on peut vouloir connaître pour mieux comprendre ; on peut vouloir connaître pour mieux agir (...) dans l'apprentissage notamment, il y a une circulation incessante entre la forme opératoire et la forme prédicative : il y a toujours du cognitif dans l'opératif, et de l'opératif dans le cognitif* » ²⁹. Lorsque ces deux formes de la connaissance, orientée vers l'action efficace ou orientée vers la transmission patrimoniale, s'appliquent à un domaine, se manifestent deux registres de conceptualisation : un registre pragmatique et un registre épistémique. Le premier a pour but la réussite de l'action, il répond à l'interrogation « *comment ça se conduit ?* » dans un système technique. Le second a pour but la compréhension, l'identification de concepts avec leurs propriétés et relations, il répond à la question « *comment ça fonctionne ?* ». Dans un cas, la conceptualisation épistémique recherche une sémantique du système (quels sont les objets, les propriétés constitutives, les relations de détermination, les variables ?), dans l'autre, la conceptualisation pragmatique tente d'établir une sémantique de l'action (quels sont les contextes, les actions, les invariants organisateurs des actions, les relations de détermination entre ces derniers et les indicateurs permettant évaluation ?)

²⁸ Citation de Gérard Vergnaud, relevée lors du Colloque Analyse de pratiques et professionnalité, Octobre 2002, débat après la communication « La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie », http://eduscol.education.fr/D0126/appe_vergnaud.htm

²⁹ Pastré, Mayen, Vergnaud, La didactique professionnelle, note de synthèse, Revue française de pédagogie, n°154, janvier-février-mars 2006, p. 158.

La Didactique Professionnelle postule que l'activité humaine est organisée et structurée, au sein d'un tissu d'invariance et de variabilités, avec des adaptations aux circonstances de la situation. Plus simplement, nous supposons, dans la situation de travail, l'existence d'une partie stable qui ne bouge pas en opposition à une partie instable d'éléments de la situation : ce qui « *la fait bouger* », où nous pouvons y découvrir des stratégies individuelles. Comprendre une situation de travail revient donc à repérer les éléments instables ou variables et les éléments stables ou invariants qui permettent l'ajustement du praticien aux contraintes écologiques, déterminant des compétences personnelles. Par ailleurs, la pratique professionnelle contient toujours une part de formation chez l'acteur, souvent opaque, car nous ne pouvons accéder directement à la pensée du professionnel qui agit, à ses réflexions et à ses stratégies personnelles. La Didactique Professionnelle ambitionne de révéler cette part d'activité « constructive » présente dans toute activité professionnelle de manière méthodique et systématique. Les deux processus d'activité productive et d'activité constructive participent à l'élaboration d'une transformation du sujet. La question du développement est au cœur d'une Didactique Professionnelle qui s'intéresse de près à la dimension de transformation de soi par et dans le travail.

L'analyse du travail en Didactique Professionnelle équivaut, finalement, à déterminer :

→ 1/ dans un premier temps, du point de vue de la tâche, la structure conceptuelle de la situation, qui est un recueil d'organiseurs de l'activité, constitué de concepts pragmatiques, et dans une certaine mesure, de concepts scientifiques, que les opérateurs mobilisent dans l'action pour diagnostiquer la situation de travail et agir avec pertinence. Pastré nomme « *structure conceptuelle d'une situation l'ensemble des invariants organisateurs qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace* » (Pastré, 1999). La structure conceptuelle de la situation se définit donc par des concepts organisateurs, des éléments invariants qui guident l'action. Les concepts organisateurs permettent à l'opérateur de diagnostiquer la classe de situation où il se trouve présentement, quelle évolution il peut probablement projeter pour agir de façon opportune. Esquisser une structure conceptuelle de la situation exige une analyse préalable de l'activité pour identifier des invariants.

→ 2/dans un second temps, du point de vue de l'activité des sujets, un ensemble de stratégies et un modèle opératif du praticien, qui représentent la manière originale de chacun des praticiens de s'ajuster aux situations. Le modèle opératif est la partition personnelle ou l'art d'adaptation de l'opérateur qui se réfère à ses représentations et stratégies. Le modèle opératif se révèle en fait comme la perception et le traitement du praticien de la structure conceptuelle de la situation d'exercice de sa fonction.

Finalement, la Didactique Professionnelle propose un modèle intégrateur pour la formation et le développement des compétences professionnelles en articulant savoirs de référence, conceptualisation dans l'action, schème, transposition didactique des situations de travail, régulation de l'activité dans un couplage sujet/situation (en correspondance avec un autre couplage stratégies/invariants). La Didactique Professionnelle s'accorde avec les paradigmes piagétien et vygotkien, dans lesquels le sujet est un individu psychologique. Une action efficace annonce une « conceptualisation en acte ». La conceptualisation progresse chez l'adulte dans la manière où la compréhension s'efforce de rattraper la réussite. La conceptualisation est une prise de conscience où la coordination agie (la réussite) est relayée

par une coordination conceptuelle (niveau du comprendre de la métacognition). C'est ici que le sujet peut se représenter les transformations qu'il opère sur le réel au moyen d'opérations mentales qui soulignent des relations de dimension supérieure. La coordination conceptuelle donne accès à un plus large horizon, aux virtualités d'un futur pensable en termes de pouvoir d'anticipation accrue, au regard d'une coordination agie fixée à l'ici et maintenant. La conceptualisation trouve tout son sens dans l'élargissement de la représentation, l'accroissement d'un pouvoir d'agir et de penser.

La Didactique Professionnelle défend, avant tout, une centration sur l'activité et la pratique en ces termes : « *C'est un choix épistémologique, qui pose que dans les rapports complexes entre théorie et pratique, entre connaissances et compétences, entre savoirs et expérience, il y a plus dans la pratique que dans toutes les théories qu'on pourra en tirer ou avec lesquelles on cherchera à la lire* »³⁰(Pastré, 2004). Ce choix explique notre démarche générale d'investigation qui s'appuie sur une méthodologie ergonomique qui part d'une observation filmée de la pratique d'enseignants, de confrontations directes des praticiens avec le film de leurs actions, pour aboutir à des études systématisées de nos protocoles en des macros analyses qui constituent une « intrigue » (ou « script » d'enseignement) et des micros analyses de moments « critiques » qui déterminent l'utilisation d'un savoir-faire spécifique, d'une compétence incorporée, d'un geste professionnel singulier.

La didactique des disciplines, sous l'inspiration de Brousseau, s'est focalisée sur l'apprentissage des élèves (construction de savoirs *motu proprio*). Elle n'ignore pas ce que fait l'enseignant (comme concepteur de situations, médiateur de savoirs), mais l'activité enseignante est son point aveugle, au sens où elle n'est pas prise en compte dans la théorie (Pastré). Avec Sensevy, et Schneuwly, il apparaît un déplacement d'accent. On prend en compte le couplage apprentissage – enseignement, c'est-à-dire à la fois l'activité de l'élève et surtout l'activité de l'enseignant. On va traiter l'activité du professeur, non plus comme une simple ressource ou aide à l'apprentissage, mais comme une *activité complète, qui comporte sa propre organisation*, même si c'est toujours dans un cadre interactif, un cadre de co-activité qui fonde l'apprentissage même. Comme nous le verrons plus loin au chapitre 5, Sensevy illustre cette co-activité en affirmant que l'enseignant gagne quand l'élève gagne au sein du « jeu » didactique. Pastré définit d'ailleurs la co-activité comme une interface qui permet de co-construire une intelligibilité dans la situation didactique, aux acteurs de se rejoindre dans une opération de réduction des écarts d'appréhension de l'objet de savoir qui sert de médiateur dans l'interaction entre un enseignant et ses élèves.

C'est ici, au regard de l'activité entière du professeur, que la didactique disciplinaire rejoint la didactique professionnelle. Celle-ci s'intéresse à l'activité de l'enseignant, avec les postulats suivants :

- l'activité enseignante est organisée,
- on peut y distinguer le triptyque : tâche prescrite, tâche redéfinie et tâche effective,
- la tâche de l'enseignant est discrétionnaire.

L'activité enseignante est organisée : elle possède une structure conceptuelle de la situation, spécifique au métier, même si les stratégies des enseignants mobilisent cette structure conceptuelle (SCS) de manières très différentes. Nous observons ainsi, comme dans d'autres milieux professionnels, la différence entre la SCS (l'organisation de l'activité commune à tous les enseignants, quels qu'ils soient) et le modèle opératif (MO) qui se définit comme la

³⁰ Ibidem.

manière dont chaque sujet s'est approprié cette SCS. Il est à la base des stratégies individuelles.

A cela, s'ajoute la distinction de Leplat entre tâche prescrite, tâche redéfinie, tâche effective. La tâche prescrite de l'enseignant est fixée par le Ministère (comme nous le développons au chapitre 3, 1^{ère} partie). La tâche redéfinie est la manière dont un enseignant comprend la tâche prescrite. La tâche effective est ce qu'il fait réellement : on peut la rattacher à son modèle opératif, qui est l'organisateur de cette tâche effective (Pastré).

Enfin, pour un enseignant, la tâche est discrétionnaire (Maggi, Valot) : la prescription fixe le but, mais laisse l'organisation de l'activité à la discrétion des acteurs.

Pour résumer, une approche Didactique Professionnelle de l'activité enseignante, comparée à l'approche didactique classique, oblige à la précision des migrations de sens des concepts utilisés, comme à leur étude critique. Il convient d'être attentif lorsqu'on opère une migration des concepts entre différents champs épistémologiques, lorsque plusieurs concepts sont susceptibles de prendre des sens différents quand ils passent d'un champ à un autre. Car nous cherchons, dans notre étude, les concepts dans deux champs, celui de l'ergonomie et celui de la didactique. Ainsi, nous avons :

- tâche prescrite (ergonomie) et tâche scolaire (didactique),
- contrat professionnel vs contrat didactique,
- tâche redéfinie vs transposition didactique.

1-5 : Problématique et hypothèses de recherche

Souvent, les élèves réduisent leur tâche scolaire à un « faire » équivalant à un « réussir » face à la requête du maître d'école ou à l'injonction d'exercice. Le but est de réaliser la tâche exigée dans le cadre institutionnel scolaire qui veut que les écoliers accomplissent en cours leur métier d'élève et répondent aux demandes de leurs professeurs en termes de satisfaction, du moins, le tentent-ils. La logique du « faire » vaut pour une réussite immédiate (où la réflexion ne prend pas forcément son temps du fait de l'écolier, mais aussi du maître). Cette logique de l'action éducative correspond à ce que Rabardel appelle l'activité productive qui est une transformation du réel³¹, ici une réponse à une exigence scolaire de réalisation de la tâche, laquelle, selon Maurice, pilote la classe, lui donne corps. Or, nous le rappelons, la finalité scolaire n'est pas de produire une transformation du monde, mais essentiellement de réaliser une transformation de soi, soit un apprentissage. Là, où dans le monde industriel, l'activité professionnelle peut produire un « supplément d'âme », produire en plus d'une dimension productive, une transformation du réel et de soi, c'est-à-dire une dimension constructive ; dans le monde de l'enseignement, l'activité productive n'est pas une fin en soi. C'est un support pour développer un « apprentissage constructif ». Il y a donc une signification à rechercher, pour l'élève, dans l'exercice scolaire qui va plus loin que l'immédiateté. Cette signification est une généralisation, une conceptualisation qui assure la reproductibilité dans une même branche et la transférabilité dans une autre sphère. Une lacune conceptuelle est un « manque d'apprentissage » en cela qu'elle peut produire des défaillances pour transférer des connaissances d'un domaine à un autre ou des sur-généralisations non opérantes, vers d'autres champs. La circulation pertinente du savoir, d'un objet et d'un moment à un autre, peut être un indice d'apprentissage. Vraisemblablement peu fiable cela dit, car le transfert s'il est pensé, l'élève doit aussi s'autoriser à l'assurer. Bautier et Goigoux expliquent³² : « Pour cela, il faut au préalable qu'il ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique. » (Bautier, Goigoux, 2004) L'école n'exige pas seulement de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi « comprendre ce qu'on fait et comment on le fait » (Cèbe, Goigoux, 2004). Autrement dit, il doit s'effectuer un passage d'une dimension de surface vers une dimension supérieure, d'un registre pragmatique vers un registre supérieur ou épistémique, selon Pastré. Il ne suffit pas de trouver la bonne réponse pour accéder au savoir, de trouver le sujet de la phrase par exemple pour accéder au concept de sujet et bien plus encore au concept de phrase. Le savoir métalinguistique constitue la forme ultime de la conceptualisation grammaticale qui dépasse un savoir épi-linguistique d'ordre implicite, non conscient et lié à la contingence des pratiques langagières. Mais comment cela se développe-t-il en classe ? Comment chemine-t-on de l'épilinguistique vers le métalinguistique ? Nous reprenons les thèses de Gombert (1990) qui différencie les activités épilinguistiques, au traitement inconscient des procédures langagières, des activités métalinguistiques, au contrôle linguistique avéré. Nous développons cette distinction un peu plus loin.

³¹ Rabardel établit une distinction entre activité productive (qui est transformation du réel) et activité constructive qui est une transformation du sujet grâce à sa propre pratique. La transformation du monde matériel ou intellectuel entraîne une transformation individuelle. La pratique du métier produit de l'apprentissage et du développement ; il n'y a pas de transformation du réel sans transformation de soi.

³² Bautier E., Goigoux R., Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, in Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques », Revue française de pédagogie n° 148, juillet, août, Septembre 2004, p. 70.

→ Question centrale :

Nous nous interrogeons sur les éléments caractéristiques de la médiation grammaticale dans une visée compréhensive. Comment enseigne-t-on la grammaire à l'école élémentaire est notre questionnement de départ. L'objectif de notre recherche est de saisir une intelligibilité de la situation dans un cours de grammaire à l'école élémentaire, en esquisser la structure conceptuelle de la situation d'enseignement/apprentissage, repérer invariances et adaptations dans la médiation, déterminer les organisateurs de cette activité enseignante et les stratégies, les modèles opératifs des maîtres de grammaire.

→ Hypothèses :

Nos hypothèses sont les suivantes :

1/ L'apprentissage grammatical en école élémentaire relève d'un champ conceptuel³³ qui dure du Cours Préparatoire au Cours Moyen 2^{nde} année, où les situations d'apprentissage sont référées à une théorie. Avec la grammaire, il y a référence à un cadre théorique qui traite le langage comme un objet. Mais ce cadre théorique a évolué avec le développement de la linguistique conduisant à distinguer une théorie pré - linguistique et une théorie linguistique.

2/ L'apprentissage grammatical exige une longue procédure de conceptualisation par paliers. La formation des concepts grammaticaux demande une grande capacité d'abstraction que la temporalité favorise. Les élèves ne peuvent d'emblée appréhender la complexité du fait grammatical. La transposition didactique conduit à l'explicitation partielle du concept (par exemple : la phrase commence par une majuscule et un point) avant d'aborder l'assimilation les uns après les autres des constituants de la phrase comme autant de concepts. De la même manière, chacun des concepts est abordé simplement en premier lieu sous des aspects sémantiques ou morpho-syntaxiques avant une complexification en termes de relations syntaxiques en classes supérieures de l'école élémentaire. Nous constatons dès lors, trois formes de grammaire-en-acte : une grammaire de sensibilisation au CP, une grammaire implicite au cours élémentaire, une grammaire explicite en cours moyen, le basculement de l'épilinguistique vers l'explicitation ou l'approche métalinguistique s'opérant en classe de CE2. Nous concluons en l'existence de paliers conceptuels, nécessaires à l'assimilation de savoirs grammaticaux.

3/ L'apprentissage grammatical peut s'observer lors d'épisodes de glissements conceptuels opérés sur des phrases problèmes (grammaticaux) qui deviennent des phrases modèles (d'objet grammaticaux), selon une tâche scolaire définie. L'épisode conduit d'un registre de connaissances pragmatiques à un registre de connaissances épistémiques. La langue - outil de communication devient langue - objet d'étude. Un savoir syntaxique s'étoffe au fil des épisodes. Un développement grammatical, un développement conceptuel sur le langage s'opère avec le glissement de l'épi-linguistique vers le métalinguistique. Nous inférons que ce « *glissement* » que nous qualifions de « *conceptuel* » est un geste professionnel caractéristique de la médiation grammaticale en école élémentaire. Nous le nommons geste de « *conduite au glissement métalangagier* », c'est un geste d'étayage.

³³ Le champ conceptuel est une notion qui relève de la didactique. Il délimite un domaine qui nécessite un apprentissage qui va durer plusieurs années. Il représente un ensemble de situations dont la maîtrise demande un certain système de concepts, procédures et représentations symboliques en étroite connexion. Le champ conceptuel répond au couplage situation/concept.

Notre recherche se situe à l'intersection de plusieurs champs : ceux de la Didactique Professionnelle, de l'ergonomie, de la psychologie du développement et ceux de la psycholinguistique, de la linguistique, et de la didactique. Nous convoquons les théories, postures, dialectiques et registres suivants :

Registre pragmatique / épistémique	→ liée au cognitif: c'est une distinction fondamentale en didactique professionnelle...
Posture épilinguistique / métalinguistique	→ ce sont deux traitements opposés de la langue, liés au développement conceptuel sur le langage, à la connaissance de sa langue...
Théories pré – linguistiques / linguistiques	→ ces théories convoquent des modes de raisonnement grammatical différents et complémentaires, elles orientent en majeure partie la didactique grammaticale...
Dialectique outil/objet	→ cette distinction permet de comprendre un concept selon sa fonction utilitaire ou selon sa fonction épistémique...

→ Hypothèse d'un schème d'épisodes de glissement conceptuel

La conceptualisation grammaticale s'opère dans la circulation entre les dimensions sémantique et syntaxique. La première s'observe depuis le registre cognitif pragmatique, la seconde depuis le registre épistémique. Le registre pragmatique est proche de ce que Gombert (1990) développe en psycho-linguistique en termes d'activité épi-linguistique : la connaissance non consciente sur la langue, autour du langage qui n'exclut pas une pratique réussie de la langue. Le registre épistémique est à rapprocher de l'activité métalinguistique qui pose un regard sur la langue, qui permet une activité de réflexion sur le langage et son utilisation, qui fait de la langue un objet conscient que l'on peut contrôler et développer dans ses propres processus de traitement linguistique en compréhension et en production. Ces doubles registres sont en interrelation, dialoguent. Ce principe nous fait penser au concept vygotkien de germination qui nous semble une excellente métaphore de la conceptualisation en action qui, pour certains concepts, pour certaines disciplines scolaires exige plus ou moins de temps et des allers-retours entre des registres différents et complémentaires. Les concepts quotidiens ou spontanés relèvent de la sphère pragmatique, de la pratique que l'enfant a sur les objets de son monde environnant. Le concept scientifique n'est pas d'un accès aussi direct et spontané, il demande une médiation : celle d'un adulte qui accompagne l'enfant dans sa zone de proche développement, celle d'une classe d'école où l'enseignant est un facilitateur, et à notre avis un passeur qui étaye le « *saut informationnel* » qui permet le passage d'une dimension à l'autre, d'un registre pragmatique à un registre épistémique. Ce que nous nommons objectivement « *saut informationnel* » d'un registre à l'autre correspond selon les didacticiens à la « *secondarisation* », et pour nous à un « *glissement conceptuel de la sémantique vers le syntaxique* ».

Nous faisons donc l'hypothèse d'un schème de glissement conceptuel vers la métalangue, que nous définissons autour de ses quatre composantes :

1- un ou plusieurs buts et sous-buts : le but de faire apprendre une notion grammaticale, décliné en sous buts de réalisation de la tâche scolaire ;

2- des règles d'action sur les phrases problèmes/phrases modèles (découper, enrichir, substituer, supprimer, déplacer...) déterminées par la stratégie d'enseignement, le choix d'une « méthode » de médiation, l'option d'un type de phrase en lien avec la tâche scolaire... permettant chez le maître de grammaire : prise d'information et contrôle, observation des résultats et de la manière de résoudre un problème d'ordre grammatical pour des éventuels ajustements didactiques.

3- des invariants opératoires : le double registre pour le « glissement » d'une dimension sémantique vers une dimension syntaxique de la phrase (ou de l'épi vers le méta - langage) qui permet à l'enseignant de se repérer dans la situation pour adapter sa médiation grammaticale, et les phrases problèmes/modèles comme support au « glissement » (un artefact).

4- des possibilités d'inférence ou d'adaptabilité à la variété des « cas d'école », à la variabilité de la situation obligeant à un calcul en situation afin de rendre opératoire un glissement, de placer le « curseur » de manière pertinente entre les registres sémantiques et syntaxiques.

Le « *saut informationnel* » relève de la capacité des professeurs à trouver des passerelles entre les deux registres qui ne sont pas en opposition, mais qui s'entendent comme dialectisés, en interaction. Le maître appuiera davantage à un moment sur le registre épistémique avant de revenir à une dimension sémantique plus ou moins importante débouchant peut-être sur une autre passerelle épistémique. Il peut s'agir d'allers-retours. Les deux registres ne sont pas forcément « tranchés » : ils s'entremêlent, se répondent, s'entrelacent. Bref, ils s'alimentent. Ce que devrait prouver l'analyse fine des « épisodes de glissement conceptuel ». Le sens peut justifier en dernier recours la formalisation grammaticale, soutenir une construction syntaxique, rattraper une dérive d'abstraction excessive. Le registre pragmatique est un support pour l'épistémique ; une porte d'entrée pour l'épistème. Il y a ici et là des éléments intermédiaires, moitié conceptuels, moitié non conceptuels ou plus opératoires (comme les formules « qui est-ce qui » pour identifier le sujet). Le processus n'est vraisemblablement pas longitudinal avec un passage d'un pôle à l'autre de l'axe de référence des deux registres.

C'est le pédagogue qui – selon sa connaissance de la notion syntaxique à enseigner et selon la zone potentielle d'apprentissage de son groupe-classe en la matière - fait varier le curseur d'un pôle à l'autre d'un axe de référence, tel un variateur de lumière qui selon la situation et les exigences de compréhension éclaire davantage l'aspect syntaxique ou bien plutôt sémantique des supports phrastiques, supports à l'étude grammaticale, moyens d'étayage vers une dimension constructive.

Ces hypothèses ont aussi à voir avec :

- les représentations personnelles de l'enseignant sur la grammaire et son apprentissage,
- sa culture syntaxique,
- ses options pédagogiques ou didactiques – sa « méthode » d'enseignement,
- son propre vécu scolaire d'élève en la matière, qui n'est pas sans influencer son « agir » professionnel.

Notre hypothèse de « *glissement conceptuel* » est à rapprocher du concept didactique de *secondarisation* : une démarche de décontextualisation et d'adoption d'une autre finalité

supérieure (que nous définissons plus amplement un peu plus loin). Néanmoins, nous préférons qualifier ce processus de «secondarisation» par le terme de procédure de «*glissement*». Cette métaphore correspond davantage à une «dynamique», à un «mouvement»; lequel peut être activé différemment selon les contextes ou les acteurs. L'épisode de glissement peut se catégoriser, selon notre hypothèse, en fonction des occurrences (glissement continu, discontinu, alternatif, récurrent, long ou court), en fonction des résultats (glissement partiel, échoué, abouti) et en fonction de l'institutionnalisation du «maître de grammaire» (métalangue syntaxique non instituée, en cours d'institutionnalisation, semi instituée, instituée). Et en fonction des formes métalangagières convoquées qui vont du «provisoire à l'institué» (métalangue sémantique, thématique, morpho - syntaxique, syntaxique). C'est ce dernier critère qui fonde l'apprentissage et qui interpelle, naturellement, notre problématique.

La dimension scolaire «seconde» participe au développement de l'élève : c'est comprendre pour savoir agir de nouveau ou agir ailleurs, savoir reproduire et déplacer l'action scolaire réussie. Les élèves ont à se décontextualiser de l'immédiateté et de l'action même opérée, à savoir reconfigurer leur intérêt, leur stimulation intellectuelle vers un «objet second» selon les sollicitations de l'enseignant. Car la procédure de glissement vers un registre second n'est pas naturelle pour l'élève. L'enfant a justement besoin d'être «élevé» vers un registre épistémique. Passer vers les concepts scientifiques n'est pas spontané comme le démontre Vygostki dans sa théorie du développement des concepts. Passer d'une approche sémantique de la phrase à une approche syntaxique ne va pas de soi.

L'émergence d'une conscience métalinguistique et d'un savoir grammatical se produit grâce à ce schème d'épisode de glissement conceptuel entre deux registres pragmatique et épistémique, au moyen du support de phrases problèmes devenues phrases modèles, que l'enseignant s'approprie selon la stratégie personnelle qu'il va lui imprimer. Nous considérons la phrase modèle comme la visée seconde atteinte, la phrase modèle de l'objet de langue étudié, le modèle de savoir linguistique. Au départ, son statut est celui d'une phrase qualifiable de phrase problème. La phrase problématisée devient en fin de processus de glissement une phrase modèle de l'objet d'enseignement. L'appropriation de ce schème opératoire nous engage à distinguer le schème de glissement et l'artefact que nous qualifions de phrase problème devenue phrase modèle. Par commodité, dans nos analyses, nous nous contentons (afin de ne pas complexifier davantage les choses) de parler de phrases modèles, par ailleurs produit fini de l'épisode de glissement. Nous empruntons ce dernier terme à la didactique du français langue étrangère. En anglais, on dit «*model sentence*» ou «*pattern*», littéralement modèle ou patron, à partir duquel on fabrique des objets. Ici un objet de savoir grammatical, grâce à des règles d'action opérées sur les phrases «problèmes» (substituer, trier, transformer, récrire, etc.) qui font glisser vers un registre épistémique de savoir grammatical. Selon Politzer (1965), la grammaire d'une langue est conçue comme un ensemble de patterns linguistiques spécifiques de celle-ci. Les unités linguistiques se combinent de manière syntagmatiquement non aléatoire. Chaque combinaison grammaticalement valide possède une signification propre. Un pattern est selon Politzer «*le sens dont sont porteuses les relations grammaticales qui sont exprimées dans cette phrase*»³⁴. La phrase problème/modèle constitue alors une phrase prototypique qui s'accommode bien du cadre théorique grammatical de la GGT ou grammaire générative et transformationnelle. Sa préoccupation de recherche de «*constituants fondamentaux*» ou de «*pattern*» et de règles de relation entre eux demeure, nous semble-t-il, le seul modèle théorique proche d'une grammaire à vocation épistémique. Politzer (1965) conçoit d'ailleurs l'apprentissage de la langue comme le fait d'«*avoir à sa disposition un stock toujours plus important de phrases*

³⁴ Politzer, 1965, p. 7.

modèles associées à des situations spécifiques ». Ce sont des phrases transformables avec un nombre limité d'opérations grammaticales qui vont de la substitution à la transformation. Des manipulations prototypiques que les élèves apprennent à effectuer de manière automatique « à une vitesse toujours plus grande. »

→ Hypothèse d'une conceptualisation progressive par « paliers conceptuels »

Nous faisons l'hypothèse dans les cours de grammaire que nous observons en école élémentaire de l'existence d'une conceptualisation progressive vers un « métalangage ». Nous pensons que la conceptualisation grammaticale exige un temps de conceptualisation particulièrement long du fait d'un particularisme de l'art grammatical très abstrait. Le processus cognitif d'appropriation conceptuelle prend du temps. Un temps qui correspond à une conceptualisation grammaticale par paliers de métalangue provisoire qui construisent, pas à pas, au fil de la scolarité une conceptualisation plus affirmée avec le temps et les exercices grammaticaux correspondants. La conceptualisation grammaticale se déroule *dans et avec le temps*. Ces « *paliers de conceptualisation* » posent la question d'un temps cognitif qui n'est pas le temps de la scolarité (ou temps didactique). Une gestion temporelle de l'apprentissage s'impose au regard de cette articulation didactique et cognitive.

Par ailleurs, nous pensons que la grande abstraction de quelques concepts grammaticaux exige, par essence, une « conceptualisation par paliers ». C'est ainsi, par exemple, que le concept de phrase est nécessairement provisoire dans les premières années d'apprentissage grammatical. Il faudra réunir une conceptualisation des concepts de groupe sujet de la phrase et de groupe verbal ainsi que des concepts d'expansion du nom, du verbe et de la phrase (adjectifs, COD, COI et circonstants) pour qu'au final l'élève comprenne de manière instituée le concept de phrase (qui dépasse largement les premières définitions en termes sémantique et visuel : « *une phrase est une suite de mots qui a un sens et commence par une majuscule et se termine par un point* ».) Ce qu'avait compris et appliqué très maladroitement la grammaire scolaire traditionnelle qui répétait, au fil des années de l'école primaire, un cortège de leçons identiques : étude la phrase, du sujet, du verbe puis étude des compléments ; avec plus ou moins de complexification notionnelle au fil des années.

La constitution d'un métalangage fait appel à des procédures métacognitives d'apprentissage, et particulièrement à la force de la réflexivité du langage pour parler de lui-même. Ce n'est pas sans retentissement en termes cognitifs : cet apprentissage développe un modèle cognitif, un savoir très conceptuel sur une pratique opératoire langagière quotidienne en utilisant une forme d' « effet miroir », une procédure très particulière dans l'élaboration de la connaissance humaine qui convoque des mécanismes cognitifs, voire des mécanismes sociocognitifs et langagiers cognitifs qui mériteraient des études approfondies. L'abstraction ou le développement d'un modèle cognitif sur une opération langagière actionne un traitement cognitif particulier. Le cerveau humain est une instance de traitement de l'information que le milieu fournit de façon continue. Les matériaux sont sélectionnés, stockés, utilisés, remaniés, accommodés à de nouvelles informations. L'abstraction constitue une faculté de « secondarisation » qui permet à l'enfant de s'élever des traits de surface pour atteindre une dimension supérieure. Le premier regard est par nature d'un registre pragmatique. Le registre épistémique est une construction intellectuelle qui demande un élan, un saut vers une information supérieure d'ordre conceptuel.

À cette étape, il convient de clarifier les notions de concept et conceptualisation. Le concept offre une « règle de classification ». Le concept est une spécification d'attributs (ou propriétés) propres à un objet donné : les attributs essentiels caractérisent l'objet dans le but de l'identifier avec assurance. D'autres qualités du même objet, les attributs non essentiels servent à le décrire, moins à le définir. Un concept se reconnaît par ses attributs et les relations qui existent entre ces attributs. Le nommage désigne la combinaison d'attributs, c'est une étiquette arbitraire qui symbolise le concept et lui donne « corps ». Cette étiquette permet des regroupements, dans la même catégorie, d'éléments possédant la même combinaison d'attributs, quelles que soient d'autres différences par ailleurs. On peut faire l'hypothèse que l'individu catégorise pour réduire la complexité des stimuli du monde qui l'entoure. La conceptualisation constitue un processus. Elle crée les concepts chez l'élève, elle en permet une assimilation selon un empan temporel plus ou moins long en fonction de la complexité des notions et les aptitudes des apprenants. Bruner insistait sur les « stratégies mentales » mises en oeuvre inconsciemment pour conceptualiser. C'est ainsi qu'il rapporte que les individus forment des hypothèses, usent de stratégies pour les tester, révisant ensuite les hypothèses et les stratégies pour atteindre les concepts³⁵. La formation des concepts s'opère par un classement discriminatif en similarité et dissemblances selon des critères donnés. Les analogies forment un ensemble avec leurs attributs essentiels. Former des concepts est un processus progressif, une construction qui avance par paliers. Il peut y avoir des concepts provisoires qui vont évoluer avec leurs connaissances et leurs expériences, qui vont s'accroître, se modifier progressivement, et conformément au cadre de référence de chaque individu, que Bruner appelle « structure cognitive ». Celle-ci est le stock des savoirs personnels organisés ou l'organisation de toutes les connaissances acquises d'un individu. Un cadre ou une structure cognitive provisoire, car susceptible de modification selon les nouvelles rencontres faites avec les savoirs. L'élaboration des concepts se réalise dès lors d'après la structure cognitive de chacun, et plus elle sera épaisse en éléments de connaissance, plus les critères de classification seront différents et imaginatifs, plus la distinction « critériée » fine. L'évolution de ces concepts provisoires correspond à notre hypothèse de stades de métalangues provisoires, liés à des paliers de conceptualisation.

La conceptualisation est par conséquent un acte inventif de formation de catégories étiquetées par un symbole linguistique : le concept. Bruner (1956) précise : « *Les catégories sont développées en tant que réponses à des expériences. Il existe une seconde composante de l'activité conceptuelle que nous avons appelée « l'acquisition des concepts ». Elle consiste, par opposition à la « formation des concepts », à rechercher et à valider des attributs qui peuvent servir à distinguer des exemples des non-exemples.* » Il précise encore : « *L'acquisition des concepts est un aspect de ce qu'on appelle, traditionnellement « penser »... mais nous avons insisté sur un sens plus large : pratiquement toute activité cognitive comprend et dépend du processus de la catégorisation. De façon plus décisive encore, l'acte de catégoriser émane de la capacité de l'homme à passer du signe au signifié...* »³⁶

La catégorisation conceptuelle est un élément cognitif fondamental dans nos épisodes de glissement. La réussite d'une catégorisation opérante de dépassement du signe vers un signifié « métalangagier » est la preuve d'un glissement entre deux registres, qui est réussi, et d'une finalité d'apprentissage de « secondarisation » atteinte. Il nous apparaît donc des convergences entre les théories de Vygotski, Piaget et Bruner par-delà des précisions différentes et des points de vue divergents pour certaines choses. Cela n'a rien d'étonnant puisqu'ils se réfèrent tous au champ socio-constructiviste. La catégorisation grammaticale prend donc ses racines du côté de l'acquisition des concepts. Il n'existe pas de formation

³⁵ Rapporté par Britt Mari Barth, L'apprentissage de l'abstraction, Retz, 2004, p. 45.

³⁶ Bruner, Goodnow and Austin, A study of thinking, New York, Wiley and Sons, 1956, pp. 232, 233, 246.

métalangagière spontanée. L'art grammatical n'est pas naturel. La grammaire ne s'invente pas par soi-même, elle s'apprend. Elle se pense, avec le temps.

Catégorisation et conceptualisation prennent appui sur la langue grammaticale (ou métalangue). Nous considérons comme métalangagier tout énoncé dont le référent est le langage. Cette activité métalangagière décrit et commente le « mécanisme » de la langue. Elle nécessite une capacité de « *mise à distance* » des énoncés produits et reçus. L'observation de la langue consiste à doter les élèves d'une attitude et de conduites métalinguistiques. Il convient d'apprendre aux écoliers à observer, questionner, analyser les résultats de l'énonciation, pour en découvrir les principes et les règles de fonctionnement. Il est attendu de leur part un saut qualitatif, un bond cognitif, qu'ils pensent leur langage « *une tête plus haut que soi* » pour reprendre Vygotski. Il apparaît un intérêt didactique à clairement distinguer dans la pratique de classe : les reformulations, le métalangage avec les termes métalangagiers et le métalangage sans métalangue (ce qui se distingue dans le couplage lexique commun/lexique spécifique). La métalangue s'entend comme renvoyant à la terminologie officiellement instituée par la grammaire académique (par exemple : verbe, temps, sujet, accord, adjectif, passé composé, complément, etc.). Un vocabulaire spécifique provisoirement imposé dans le cours de grammaire, comme groupe des noms, groupe des verbes, groupe des actions ou le nom de famille du verbe (pour l'infinitif) ou encore des termes qui appartiennent au registre commun du lexique (mot, lettre, la fin du mot change, ils sont plusieurs dans le sujet...), peut être interprété (selon les auteurs) comme un métalangage (dans un sens étendu). Nous le considérons plutôt comme un métalangage provisoire, une conceptualisation en action dans la mesure où ces termes introduisent clairement dans les discours de classe, un changement de registre, un « pas de côté » vers la secondarisation dans la didactique grammaticale (qui exige – déjà - pour les enfants une forte capacité à la réflexivité et décentration sur le/son langage et la faculté d'abstraction, de formalisation...). Le maître d'école cherche à conduire la classe grammaticale vers un maximum explicatif, un maximum d'explications auquel la classe peut parvenir à un moment donné. Ce sont des éclaircissements parfois imparfaits ou transitoires et révisables, mais non faux. Nous pourrions parler de « *vérités provisoires* ». Les interactions didactiques montrent les étapes successives de la construction d'un savoir métalinguistique, la conceptualisation en mouvement.

Nous faisons ainsi l'hypothèse de l'existence de formats épi / métalangagiers, que nous tenterons de retrouver dans l'analyse de nos épisodes de glissement conceptuel, qui vont du provisoire à l'institué, selon des paliers de conceptualisation.

→ Hypothèse d'un champ conceptuel d'apprentissage grammatical à l'école élémentaire

Notre objet de recherche qui consiste à regarder l'apprentissage en acte de la grammaire est très large. Il forme en cela un champ conceptuel, comme le définit Vergnaud, fait de filiations et de ruptures. Nous remarquons ainsi des filiations avec les théories linguistiques, aux prises avec les évolutions de la grammaire et de ses prescriptions, mais aussi des ruptures avec le passage d'une langue vécue dans son rapport au réel à une langue appréhendée dans son rapport au système linguistique.

Le développement de l'épi vers le méta linguistique dessine les contours de ce champ conceptuel qui commence dès l'âge de 4 ans où l'enfant, selon des chercheurs, serait capable de discriminer une phrase grammaticale d'une phrase non grammaticale à l'écoute d'un énoncé. La conceptualisation grammaticale se poursuit jusqu'à l'âge de 15 ans ou plus.

Le champ conceptuel est une combinatoire de concepts, opérations, problèmes et situations qui nous amènent à la représentation suivante :

Concept grammatical	Les circonstants	Le sujet de la phrase
Problème (tâche scolaire)	Discriminer les circonstants dans une phrase, distinguer les compléments du verbe des compléments de la phrase	Repérer les sujets de phrases
Opérations grammaticales	Manipuler les phrases modèles avec des opérations de déplacement, suppression ou substitution.	Pronominaliser les sujets
Situations grammaticales	Observation des circonstants dans un texte long issu d'un roman, étude des phrases les unes après les autres, approche sur la structuration générale du texte. (cf. corpus de Fabrice)	Observations des sujets dans plusieurs phrases issues d'énoncés variés : énoncés déclaratifs, interrogatifs, impératifs... (cf. corpus d'Evelyne)

Nous formons donc l'hypothèse d'un champ conceptuel grammatical, dans une combinaison situation/concept, qui s'étend sur l'ensemble des années de scolarité élémentaire. Divers concepts grammaticaux « sous bâtissent » le concept global de phrase, tous ces concepts forment un ensemble fait de multiples et fonctionnelles connexions au sens grammatical comme au sens didactique. Diverses situations d'apprentissage, marquées de problèmes grammaticaux spécifiques, appellent des concepts et des procédures en étroite liaison.

Un champ conceptuel constitue aussi « *un espace de situations-problèmes* » dont le traitement peut se dérouler sur un large empan temporel avec un ensemble conceptuel « intégrateur ». A cet égard, nous avons l'intuition d'un mouvement progressif de la conceptualisation grammaticale du cours préparatoire au cours moyen 2^{ème} année. Les élèves assimilent d'abord des vérités provisoires, appréhendent des objets grammaticaux de manière mi-opératoire, mi-conceptuelle avant d'approfondir une compréhension syntaxique de tous les constituants de la phrase. Il nous semble exister un cheminement qui part de l'élément « mot » au constituant que forme le « groupe de mots », de l'identification des formes ou segments grammaticaux à l'assimilation des propriétés qui façonnent les formes ou segments grammaticaux, dans une dynamique qui fait progressivement passer d'une langue outil à une langue objectivée, une langue objet.

Nous inférons aussi un déplacement de la nature des tâches scolaires, du support des phrases problèmes/modèles et de l'artefact didactique selon la complexification du parcours grammatical où se font et se refont des liens conceptuels, en fonction de la complexité des concepts grammaticaux abordés. Nous pensons qu'une grammaire explicitée dans les grandes classes prolonge une grammaire implicite des petites classes de l'école élémentaire. Nous supposons, dès lors, l'existence d'une classe d'âge en correspondance avec des classes d'objets grammaticaux, en relation avec des classes de complexité cognitive des connaissances formelles grammaticales à conceptualiser.

1-6 : De la psycholinguistique

La psycholinguistique est un cadre théorique essentiel pour notre recherche. En effet, nous y retenons la différence entre épi et métalinguistique qui renvoie à l'approche sémantique et syntaxique. Ces deux approches s'opposent, se complètent et fertilisent ensemble dans une procédure de « germination » de la conceptualisation métalangagière. L'activité épi-linguistique relève d'une conduite précocement avérée, non consciemment gouvernée par le sujet. En revanche, l'activité métalangagière est consciente et contrôlée. Comprendre le langage et produire du langage sont une chose, adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et savoir contrôler la manipulation des faits langagiers, sont une autre affaire qualifiée par la tradition psycho-linguistique d'aptitude métalinguistique.

Les linguistes définissent la métalangue comme la langue qui sert elle-même à parler de la langue : c'est le langage de la réflexivité, la « *langue miroir* ». Elle se compose de tout l'ensemble des vocables de la terminologie linguistique (syntaxe, sémantique, phonème, graphème, mots, phrases, constituant, etc.) Benveniste (1974) souligne que la faculté métalinguistique est une aptitude à s'élever au-dessus de la langue ; la faculté de s'en abstraire, de la contempler au sens premier du terme. En d'autres mots, l'observer de façon attentive et soutenue tout en l'utilisant dans des explicitations grammaticales. C'est ainsi la faculté de savoir manipuler cette fonction réflexive si particulière de la langue qui « se contemple », se regarde attentivement elle-même avec elle-même.

Nous remarquons un élargissement de la définition métalinguistique du lexique vers la posture. Gombert³⁷ traduit ainsi cette évolution : « *Le linguiste dépistera le « métalinguistique » en identifiant dans des productions verbales des marques linguistiques traduisant des processus d'autoréférenciation (utilisation du langage pour référer à lui-même), le psychologue quant à lui cherchera dans le comportement (verbal ou non) des sujets des éléments qui lui permettront d'inférer des processus cognitifs de gestion consciente (de réflexion sur, ou de contrôle délibéré), soit des objets langagiers en tant que tels, soit de leur utilisation.* » Le linguiste ne s'intéresse pas à la maîtrise, aux aptitudes, aux comportements ou aux attitudes métalinguistiques qui relèvent du domaine du psycho-linguiste. « *L'activité métalinguistique ne renvoie pas au langage sur le langage, mais à la cognition sur le langage et fait partie intégrante des activités métalinguistiques* » (Gombert, 1990). De la sorte, le même auteur différencie les activités épi-linguistiques, non conscientes, et les activités métalinguistiques réfléchies et délibérées. La difficulté réside, pour le chercheur en psycho-linguistique, dans la révélation du caractère conscient d'une activité mentale dans le développement métalinguistique. Les activités épi-linguistiques sont des comportements précoces qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques, mais qui ne sont pas contrôlés consciemment par le sujet. Ce sont des manifestations d'une maîtrise fonctionnelle de règles ou d'usages langagiers dont la connaissance est implicite. Les épi-processus sont inaccessibles à la conscience, mais participent à une régulation du traitement linguistique. En revanche, les métaprocessus sont accessibles à la conscience et participent à la méta-cognition. Les activités métalinguistiques appartiennent au domaine de la méta-cognition relative au langage et à son utilisation. Elles définissent les capacités du sujet à contrôler et planifier ses processus personnels de traitement linguistique tant en compréhension qu'en production. Ces aptitudes de gestion langagière concernent tous les aspects de la langue : phonétique, syntaxique, sémantique ou pragmatique. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux activités métasyntaxiques.

³⁷ Gombert, Jean Emile, Le développement métalinguistique, PUF, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990, page 15.

La compétence métasyntaxique renvoie à la capacité du sujet à raisonner consciemment sur les aspects syntaxique du langage, la syntaxe d'une phrase et à contrôler de manière délibérée l'usage des règles de grammaire. Il est possible de distinguer ici les compétences procédurales qui relèvent d'une syntaxe intériorisée, où l'enfant sait construire spontanément des phrases syntaxiquement correctes, mais n'en connaît pas les règles de fonctionnement, et les compétences déclaratives liées à la connaissance consciente de la syntaxe, manifestée dans les discours métalinguistiques portant sur la grammaticalité des phrases.

La psychologie cognitive nous renseigne partiellement sur les procédures d'appropriation grammaticale du fait d'un nombre restreint d'études. On retrouve cependant le principe d'une activité structurante, conformément à laquelle l'apprenant examine et organise à sa manière les données reçues du milieu, de la situation didactique. Cela renvoie aux théories piagésiennes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration (Piaget, 1969). Ce sont trois processus fondamentaux et autorégulateurs qui visent une autostructuration du sujet. L'intelligence se construit par l'équilibration entre ces deux processus d'assimilation (ajustement de nouvelles données en soi) et d'accommodation (restructuration de ses schèmes aux nouvelles données devant la rencontre de nouvelles difficultés). Tijus (2001) écrit ainsi : « Avec l'assimilation, les données extérieures sont ajustées pour correspondre aux connaissances et représentations internes (...). Avec l'accommodation, ce sont les schèmes qui s'ajustent aux données ». Très brièvement, nous pouvons conclure que le processus global d'acquisition grammaticale consiste à percevoir, à traiter et à stocker des données langagières fournies par le milieu environnant (à l'âge maternel) puis par la classe scolaire (à l'âge de l'école élémentaire) et à les adapter à la connaissance antérieure par assimilation (mécanismes de traitement et d'intégration de données nouvelles aux schèmes préexistants) et accommodation (modification adaptative des schèmes préexistants selon des données nouvelles). Il s'effectue ainsi une forme d'apprentissage implicite par l'action langagière, une « imprégnation maternelle » d'une grammaire « intériorisée », avant un apprentissage systématisé qui ira vers une explicitation affirmée de la grammaire. L'apprentissage s'effectue en règle générale au travers d'une succession d'états, structurés et caractérisés par des schèmes, formés par des mécanismes régulateurs. Cette élaboration est jalonnée d'états successifs qui sont autant d'états d'équilibre provisoire entre la connaissance du sujet et les apports du milieu, les apports de la situation didactique. Ces paliers successifs correspondent à la régulation entre états d'équilibre et de déséquilibre dans l'interaction entre le sujet et le milieu, avec des processus d'équilibration.

Ce processus cognitif d'appropriation conceptuelle renvoie à notre hypothèse d'une conceptualisation grammaticale par paliers d'activités épilangagières et métalangagière, des paliers de conceptualisation provisoire, qui construisent, pas à pas au fil de la scolarité, une conceptualisation plus affirmée avec le temps et les exercices grammaticaux ad hoc. Lesquels favorisent la création stable de nouveaux schèmes.

Le découpage ci-dessous montre une synthèse du développement métalinguistique établi par les psycholinguistes (Gombert, 1990)³⁸ :

Métacognition → domaine qui regroupe les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; ainsi que, les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé...

Métaprocessus → processus cognitifs accessibles à la conscience participant à la métacognition.

Activités métalinguistiques (ou métalangage) → sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant : les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera d'activités métaphonologiques), syntaxique (activités métasyntaxiques), sémantique (activités métasémantiques) ou pragmatiques (activités métapragmatiques).

Activités épilinguistiques → comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas (et n'ont jamais été) contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue.

Epiprocessus → Processus inaccessibles à la conscience, manifestes dans les activités épilinguistiques (comme plus généralement dans les activités épiconitives), participant à la gestion, à la régulation et au contrôle du traitement linguistique (ou d'autres tâches complexes).

Pour résumer, au terme de cette partie, nous pouvons souligner que la dimension épilinguistique se situe **autour** du fait langagier, autour de l'objet linguistique. On en est à la périphérie. Nous sommes dans une approche plutôt centrée sur une dimension « outil » de la langue. La dimension métalinguistique se situe **sur** le fait langagier, sur l'objet linguistique. On en fait un objet d'étude. Nous sommes dans une approche plutôt centrée sur une dimension « objet » de la langue : l'idée est de comprendre les propriétés de la langue. « Meta » revient à parler sur l'objet linguistique de manière volontaire et consciente lorsque la dimension « épi » revient à demeurer autour, dans une idée d'utilisation et d'appréhension inconsciente et non volontaire de phénomènes linguistiques. Cela dit, « épi » mêle une grammaticalité syntaxique et une acceptabilité sémantique non conscientes. Entre « épi » et « méta », il y a le rôle fondamental de la prise de conscience. L'accession à la conscience de leur « faire » grammatical, rendre conscient l'activité linguistique des élèves, c'est développer une activité délibérée de constitution d'un bagage métalinguistique (savoir mettre en mot la langue, savoir parler sur la langue pour mieux la pratiquer). Bien sûr cette nouvelle posture prend appui sur le développement antérieur des élèves, une connaissance pragmatique de la

³⁸ Gombert, J. E. Le développement métalinguistique, PUF, 1990, p. 27.

langue, une connaissance autour de la langue faite d'implicite.

Nous savons que les jeunes enfants sont engagés très tôt dans de nombreuses activités où la langue est prise comme objet de jeu. « Ils aiment faire des jeux de mots ou imiter. Ils produisent des pastiches. Ils peuvent même évaluer des façons de parler (jugements esthétiques, normatifs) »³⁹. Avec le temps, ils observent des ressemblances, des différences dans les façons de dire ou d'écrire. Plus tard, ils s'interrogent sur des affiches aux structures de phrases qui les étonnent (par exemple au cours préparatoire, corpus de Marie-José, plus loin). Toutes ces activités forment en fait un soubassement nécessaire à la construction de savoirs dire sur la langue qui seront progressivement organisés et systématisés. Une nouvelle activité s'imposera alors naturellement aux élèves, au fil de leur scolarité élémentaire, en leur proposant de prendre la langue comme objet de réflexion, en les engageant dans une nouvelle activité à l'égard d'une langue pratiquée depuis de nombreuses années, mais avec une fréquentation renouvelée et consciente du fait langagier, effectuée avec le temps dans le temps.

1-7 : De la didactique et du processus de secondarisation

Nous faisons aussi appel au cadre théorique de la didactique, avec lequel nous convoquons le concept de « secondarisation », qui est une visée didactique. Ce terme trouve son origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984) entre genre de discours premiers et genre de discours seconds. Les genres premiers relèvent d'une production spontanée, immédiate, située dans un contexte duquel ils émergent, suscitée et n'existant que par leur environnement. Schneuwly (1994) explicite qu'« ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet »⁴⁰. Les genres seconds sont fondés sur les premiers qu'ils travaillent de manière à évacuer tout référencement à la conjoncturalité de leur production. À la spontanéité première, succède un ressaisissement des mots et des idées qui donne une envergure supérieure, une finalité autre, « une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction (initiale) dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer »⁴¹ (Bautier, Goigoux, 2004).

Transposé du champ littéraire au champ scolaire, la notion de secondarisation implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité d'un ordre supérieur. Aux côtés d'activités scolaires « secondes » que nous définissons comme des activités de conceptualisation, les activités scolaires « premières » ou pragmatiques représentent pour les élèves des actions du type coller des vignettes, relier par un trait, remettre en ordre des images, remplir un énoncé à trous, compléter, déplacer, remplacer... Un certain nombre d'élèves demeurent aux traits de surface de la situation didactique, ils s'enferment d'une certaine manière dans l'action, l'agir scolaire immédiat et n'accèdent pas de manière évidente ou automatique au registre supérieur. Certains enfants décodent l'implicite scolaire de « secondarisation ». Ils peuvent activement échanger avec le maître d'école de telle manière qu'un discours « second » se développe dans les interactions de classe, tandis que d'autres ne peuvent ou ne veulent pas suivre. Notre préoccupation ne sera pas dans cette présente recherche de tenter d'explicitier les raisons qui déterminent l'aptitude de secondarisation des

³⁹ D'après le document de travail ministériel sur l'O.R.L., 2003 : http://www.gap.ien.05.ac-aix-marseille.fr/rre/doc_adm/orl.pdf

⁴⁰ Schneuwly B., Genres et types de discours : considérations ontogénétiques et psychogénétiques, In Reuter, Y. (dir) : Les interactions lecture- écriture, Actes du colloque Theodile-Crel, Bern, Peter Lang, 1994, p. 155-175.

⁴¹ Bautier E., Goigoux, R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une approche relationnelle, In Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques, Revue Française de Pédagogie, INRP, n°184, Juillet, Août, Septembre 2004, p. 91.

uns et l'incapacité des autres. Certains chercheurs avancent des hypothèses de nature sociocognitive et sociolangagière (Bautier, Goigoux, 2004).

Les tâches scolaires n'ont pas de but en soi, leur raison d'être est ailleurs. Il faut distinguer en effet la tâche scolaire et sa signification. Les objets scolaires (qui sont des objets à enseigner, selon Schneuwly) sont en effet des objets à interroger. Si l'élève cherche à réussir la tâche sans s'interroger sur l'objet dont la tâche n'est que le support, la visée de secondarisation est manquée. La plupart des enseignants n'explicitent pas cette exigence de secondarité qui est une décontextualisation et adoption d'une finalité supérieure à « dimension épistémique », seule condition pour apprendre, pour conceptualiser : pour eux elle va de soi. Beaucoup d'élèves sont en échec car ils ne comprennent pas cet implicite, cette objectivation, ce nécessaire passage d'une logique du « faire » à une logique du « comprendre », de la pratique à la théorie.

Cette idée de secondarisation s'applique tout particulièrement à la langue : traiter la langue parlée ou écrite comme un objet. La langue à l'école n'est plus utilisée simplement comme un moyen de communication et d'expression, mais observée comme un objet qui a ses propriétés (Pastré). On voit bien que l'activité scolaire est spécifiée par la secondarisation qui consiste à enrôler les élèves dans des tâches scolaires – non pour leur réussite – mais afin qu'ils développent une assimilation des objets à enseigner dont les tâches ne sont que des simples supports. Vraisemblablement, toute activité scolaire possède un double niveau : le niveau de la tâche et le niveau de sa signification (l'objet à apprendre). Ce concept de secondarisation est un concept organisateur de l'activité de tout enseignant, cela est vraiment spécifique à la profession enseignante.

Ce concept de secondarisation ou cette distinction (entre la tâche scolaire et sa signification et référence à un objet à enseigner) rejoint des distinctions de la didactique des disciplines ou de la Didactique Professionnelle, qui lui sont proches et peuvent également l'éclairer :

- la distinction de Rabardel entre activité productive – activité constructive. A l'école est inversée l'organisation entre ces deux faces relativement à ce qu'on trouve dans les autres milieux professionnels : c'est l'activité constructive qui est le but.
- la distinction de Douady entre concept-outil et concept-objet : on peut utiliser la langue pour s'exprimer. On peut la traiter comme un objet et définir ses propriétés (l'usage sert alors à vérifier les propriétés qu'on trouve.)
- la distinction de Pastré entre registre pragmatique (l'usage) et registre épistémique (l'identification des objets, des propriétés, et des relations).

Notre objet est centré sur la pratique d'enseignement qui favorise un glissement conceptuel vers un registre supérieur, élément opératoire de la « secondarisation » sur le langage, favorable à l'apprentissage de la métalangue. Secondariser, pour nous, c'est travailler à dépasser tout référencement sémantique, dépasser l'outil mot pour construire un mot objet. Objectiver la langue, la considérer comme objet d'étude dans un laboratoire d'investigation linguistique.

La « secondarisation » est une visée d'apprentissage, l'« épisode de glissement conceptuel » entre deux registres en est le moyen opératoire : un schème dans l'apprentissage grammatical (une organisation invariante de l'activité dans des classes de situations), au moyen d'un artefact

(la phrase problème / phrase modèle), sur lequel s'imprime une stratégie personnelle de l'enseignant, une appropriation personnelle du schème.

Concept de « secondarisation »	→ la finalité de l'étude grammaticale
L'épisode de « glissement conceptuel »	→ l'observable sur le corpus
Les phrases modèles	→ le support à l'apprentissage

Ce schéma ne peut exister sans la collaboration étroite des écoliers. En cela, les procédures de simulation de la Didactique professionnelle pour éprouver les compétences critiques des professionnels, celle que l'expert possède grâce à une extension de son champ conceptuel n'est guère pensable comme dans les domaines industriels et machiniques⁴². Si le maître de grammaire pense la « secondarisation », nous ne pouvons soustraire aux expérimentations les élèves qui opèrent le glissement vers le conceptuel avec l'étayage du maître. Il n'y a pas de glissement sans labeur d'un écolier participant aux exigences de classement, de substitution, de déplacement et donc de réflexion qui amène, in fine, à la constitution d'un métalangage. Il y a, à notre avis, une « co-construction métalangagière », en fonction de la maturation et des connaissances « déjà là » des élèves.

L'activité enseignante documentée, hiérarchisée, pensée avant la classe, éventuellement réfléchi après, s'effectue durant la classe dans le tissage d'interactions entre un enseignant, un contenu à enseigner, et des apprenants en situation d'apprentissage par transmission⁴³. Nous pourrions considérer l'enseignement, dans une métaphore théâtrale, comme la mise en scène de savoirs à transmettre avec pour répétition le cadre de la planification avant la leçon et pour représentation, le « *faire classe* ». Mais à cela de près, ce qui n'est pas négligeable, et de loin, que le spectacle n'en semble pas un, puisque la séance est interactive. Les apprenants ne sont pas des simples spectateurs inactifs : ils ont à répondre aux questions, aux injonctions, aux exercices imposés par le maître d'école. Ils doivent écouter et développer simultanément une activité cognitive de compréhension. Ils font aussi dévier par leurs réactions le scénario prévu. La classe est toujours plus ou moins « réécrite » par le feed-back du groupe d'écoliers. La visée n'est pas un divertissement théâtral, mais un ouvrage d'inculcation avec ses difficultés et bonheurs. Nous retiendrons cependant le concept de mise en scène du savoir, comme métaphore d'un travail de transposition didactique réfléchi d'une notion à faire apprendre aux élèves, selon les hypothèses d'apprentissage que le professeur peut former d'après la connaissance qu'il a de leur zone de proche développement⁴⁴, à côté d'une co-construction « on line » pendant le faire - classe.

⁴² Nous faisons ici référence à une expérimentation de simulation, faite lors de notre pré-enquête, où nous demandions à des enseignants de préparer leurs documents de planification de leur classe grammaticale à voix haute afin d'accéder à leurs modes opératoires et stratégies personnelles didactique. Mais il nous était impossible d'accéder au pilotage du glissement conceptuel par le maître faute d'un réel « faire classe » et d'interactions d'apprentissage maître-élèves...

⁴³ Nous reprenons ici la distinction de Pastré entre apprentissage par la construction d'un milieu (avec par exemple, un simulateur de résolution de problèmes), apprentissage par le tutorat et apprentissage par la transmission de savoirs (à l'école, quelque soit la procédure pédagogique employée, transmettre le savoir est le motif de l'enseignant).

⁴⁴ La zone de proche développement correspond à l'espace de maturation suffisante où l'élève peut apprendre à savoir avec l'aide d'un adulte ou professeur. (Vygotski)

Bucheton considère que le scénario devient un « co-scénario » réécrit avec les interactions maître- élève. Il apparaît donc aussi une « co- mise en scène » car les écoliers redéfinissent la planification du maître. Le script (le déroulement de la classe découpé en phases) n'est jamais la fidèle reproduction du programme réfléchi la veille par le pédagogue. Le « réel » de classe n'est jamais le « pensée de classe ». Le « co » définit ainsi une « co-construction » de la notion où l'élève prend toute sa part active. La « co-construction » désigne un apprentissage « avec ». L'enfant apprend avec le maître d'école et construit avec une guidance appropriée les schèmes cognitifs nécessaires à l'appropriation et intégration conceptuelle. La co-construction, la co-activité dans l'apprentissage qui écrit un co-scénario relève d'une action de « secondarisation » que le pédagogue a pour cible. Toutefois, ce sont les élèves qui font « glisser », qui opèrent le « glissement » des traits de surface vers une dimension supérieure d'apprentissage en lien direct avec un contenu aux caractéristiques comportant leur part de nécessités et contingences.

Nous développons avec nos épisodes de glissement conceptuel une approche complémentaire à celle de Bucheton qui étudie les gestes professionnels des enseignants, favorables aux apprentissages. Nous visons à comprendre, chacun à notre manière, une efficacité didactique. Bucheton focalise sur la manière de faciliter ou non la didactique ; nous, nous intéressons à l'effet didactique du glissement vers le concept, à la formation des concepts. Nous nous situons plus au cœur de la situation d'apprentissage. Notre étude est essentiellement centrée sur le savoir dont il est question.

Bucheton propose une entrée dans l'analyse de protocoles de classe par le nommage de gestes professionnels observables. L'idée est d'utiliser un langage simple et métaphorique pour nommer des attitudes récurrentes chez les maîtres d'école. Les ensembles constitués forment une catégorisation imprécise et temporaire que l'analyse de nouveaux corpus peut affiner selon Bucheton. Une mise en mot des postures enseignantes complète bien celle des situations didactiques d'après les théories de Brousseau⁴⁵. Une micro-analyse peut s'appuyer sur une analyse des gestes professionnels des enseignants, pour arriver à dégager un genre commun au collectif de professionnels éduquant et un style singulier (Clot⁴⁶) en lien avec leur stratégie personnelle d'enseignement.

Les micro-gestes professionnels sont des attitudes du maître d'école, qui configurent la didactique et lui donnent une coloration et une assise stratégique, nous semble-t-il, particulière. Cette méthode d'analyse par gestes professionnels est une élaboration menée par Bucheton et son équipe ERT du LIRDEF de Montpellier. La nominalisation de chaque concept renvoie à une mise en mot métaphorique de l'action enseignante⁴⁷.

Les gestes professionnels identifiés par le LIRDEF sont :

1- *le tissage* qui est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Il s'agit d'une opération de liaison que fait opportunément l'enseignant. Ce tissage comprend les entrées en matière (mise en train, l'articulation des tâches, le bout du tunnel, l'instrument papier), les types de transition (la transition implicite, l'absence de transition, la transition conclusive), la gestion matérielle afférente ;

⁴⁵ Brousseau G. La théorie des situations didactique, La pensée sauvage.

⁴⁶ Clot, La fonction psychologique du travail, coll. Le travail humain, PUF, 2002.

⁴⁷ D'après une étude effectuée sur l'apprentissage de la lecture, au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation. Ce laboratoire développe deux thématiques principales de recherche : la formation des enseignants et la didactique des disciplines, www.lirdef.fr

2- *l'étayage* qui se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'élève ne peut pas agir seul. Il comporte les fonctions de soutien où le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage (appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage - focalisation, le comment faire, le synthétiseur comme sous-catégorisations), les fonctions d'approfondissement où l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation - explication), les fonctions de contrôle où le pédagogue veille au contrôle des réponses (l'œil averti, la validation, l'impatience sont des sous - catégorisations) ;

3- *l'atmosphère* qui relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants. Cette catégorie se subdivise en sous-classe avec les fonctions ludiques qui sont des diversions par rapport aux cadres didactiques (par exemple les « anecdotes » ou la « spontanéité » qui ont pour but de détendre l'atmosphère de classe et pouvant présenter un lien sous-jacent avec le travail en cours). Autre sous-classe : les fonctions d'affectivité : le « ne... pas... » vise le retour à l'ordre et les « gratifications » sont les félicitations et encouragements du professeur accordés aux élèves. La fonction d'enrôlement règle la participation dialoguée des élèves (par le verbal ou le muet).

4- la quatrième catégorie est celle du *spatio-temporel* qui comprend la gestion du temps par l'enseignant (le timing), la boîte à outils (qui renvoie essentiellement à l'affichage en classe), le parcours du combattant qui sont les déplacements de l'enseignant pour réprimander les élèves, consolider le groupe classe, contrôler et rectifier les erreurs, préciser une consigne ou gérer le matériel scolaire en distribuant du matériel. La sous - catégorie « bougeotte » est la gestion des déplacements des élèves.

5- la dernière et cinquième catégorie concerne les spécificités didactiques. C'est le « faire apprendre » grâce aux dispositifs conçus par le maître d'école. Cela est fonction de la discipline enseignée et non reproductible à l'identique d'une discipline scolaire à l'autre.

Cette catégorisation complète les attitudes de l'enseignant que Bruner⁴⁸ (1983) décline ainsi :

- l'enrôlement : engager l'intérêt et l'adhésion du sujet dans la tâche,
- la réduction des degrés de liberté : réduire l'ampleur de la tâche, simplifier la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution, afin de réguler le feed-back de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de rectification,
- le maintien de l'orientation : éviter que le sujet s'écarte du but assigné par la tâche, maintenir la poursuite d'un objectif défini, en faisant que cela vaille la peine de risquer un pas de plus,
- la mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche : attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche pour son exécution,
- le contrôle de la frustration : ne pas créer une trop grande dépendance de l'élève à l'égard de l'enseignant,
- la démonstration : démontrer ou présenter des modèles de solutions pour une tâche, comme élément d'étayage...

⁴⁸ Bruner J, Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 1983.

Concernant notre objet d'étude, ces catégorisations appellent certains commentaires. Pouvons-nous concevoir des gestes de tissage au sein des épisodes de glissement comme élément facilitateur pour conceptualiser ? Absolument. Le tissage d'un prérequis, un pré vu, un presque dit par un élève ou un presque compris avec un élément issu d'une interaction antécédente nous semble permettre de provoquer le « glissement ». En ce sens, l'étaillage nous paraît, de tous les gestes professionnels, une fonction essentielle de soutien. L'accompagnement dans l'épisode de glissement, avec un « appui » sur les représentations, les expériences et acquisitions déjà présentes, favorise le saut informationnel que va se construire l'enfant. La suggestion de pistes de travail pour aider la formulation de réponses par l'élève (une réduction des degrés de liberté selon Bruner), le rappel synthétique du cheminement cognitif parcouru dans l'élaboration instrumentale de la tâche (le « comment-faire ») comme l'élaboration des résultats intermédiaires (le « synthétiseur ») pour rebondir sur un autre niveau de réflexion sont des gestes en action dans les « glissements ». La focalisation maïeutique sur un élément du discours d'un élève est déterminante pour « boucler » le glissement en terme de satisfaction. Elle pousse les écoliers à tirer davantage les fils de leur réflexion, une stimulation de la réflexion adressée au collectif classe ou à l'individu selon les circonstances. Les répétitions par l'enseignant de mot ou phrase, de formulation d'élèves sont des « effets miroir », pour lesquelles nous préférons l'appellation d' « effet écho » dont la résonance conduit l'enfant à entendre sa propre voix et rebondir plus haut dans ses propos. La reformulation de la pensée de l'enfant signifie une visée de clarification qui l'amène à repréciser ses propos avec pour effet un rapprochement vers un registre supérieur. Les fonctions de contrôle sur l'apprentissage en développement nous intéressent, moins du point de vue du contrôle de l'enrôlement (une entrée dans la séquence où le professeur développe son « oeil averti ») mais plus du côté du contrôle effectué lors des phases d'actions où le maître d'école approuve ou non la réponse dans des validations provisoires (faute de mieux), manquées (invalidation) ou à demi - prononcées (répétitions de la réponse de l'élève sans se prononcer, sans commentaires) ou encore lapidaires (en termes de oui/non). Assez rarement, dans nos corpus recueillis, la validation est accompagnée d'un intérêt pour le parcours cognitif de l'élève (« comment as-tu fait pour trouver cela ? ») Les validations bouclent nos épisodes de « glissement ».

Parfois, nous reconnaissons, comme dans le modèle de Bucheton, des moments d'impatience qui provoquent des effets Topaze ou Jourdain. Soit le professeur minimise tant le questionnement que l'élève n'a plus d'efforts à produire tant, la réponse est simple, soit il apporte la réponse à l'enfant suite à un discours erroné pour faire « avancer la classe »...

La gestion de la prise de parole des élèves affecte aussi nos épisodes de glissement conceptuel. Cependant, nous avons l'intuition que celle-ci est plus complexe qu'avec les seuls termes d'enrôlement verbal (du style : « alors Julie? ») ou muet (que nous qualifions plutôt de gestuelle lorsque l'enseignant tend la craie à un élève). Il y a un enrôlement dans le dialogue par le regard appuyé, la désignation directe après une main levée ou pas, le déplacement vers un écolier, la parole donnée à l'élève perturbateur pour le canaliser. C'est toute une « économie » de la prise de parole et des interactions dans une visée socio- langagière que nous ne pouvons étudier dans le cadre de notre recherche qu'il conviendrait de convoquer ; la pragmatique linguistique s'avérant nécessairement utile. Enfin, la pertinente notion de « boîte à outils » permet à l'enfant de se repérer à bon escient.

1-8 : De la grammaire rénovée d'inspiration chomskyenne

Considérant qu'une théorie grammaticale semble indispensable pour fournir à notre réflexion un cadre organisateur qui permette d'approcher les phénomènes langagiers avec cohérence, la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky s'est avérée l'école de pensée linguistique la plus proche de la grammaire en acte que nous observons.

Cette conception nous semble un cadre épistémologique intéressant relativement à l'apprentissage de la grammaire en école élémentaire. Elle nous permet de mieux structurer ainsi nos approches théoriques en délimitant un ensemble de phénomènes à étudier articulant la forme et le sens. Les grammaires traditionnelles occultent les difficultés dues aux caractéristiques de leurs définitions (souvent trop circonscrites dans une dimension purement sémantique du langage) aux contours incertains et flous qui conduisent à multiplier des exceptions ou à une connaissance approximative du fonctionnement linguistique. Nous prenons comme illustration de cette constatation les exemples suivants⁴⁹. Dans la Grammaire française de Hamon (Paris, Hachette, 1962), nous lisons : *Le verbe exprime : soit l'action faite ou subie par le sujet (verbe d'action) : « Son menton nourrissait une barbe touffue. » (La Fontaine) - « la propriété fut achetée par mes grands-parents » (André Gide) ; soit l'état du sujet (verbe d'état) : « Il était un paradis » (A. Giraudoux)*

Nous constatons qu'avec « *nourrissait* », nous pouvons douter s'il s'agit d'une action faite ou subie, que dans l'exemple issu de l'œuvre de Gide, ce sont les grands-parents qui ont fait l'action. Enfin, l'explication de « *étaient* » exprimant un état n'est pas facile (Charmeux, 2001). Autant d'exemples, autant de règles et autant d'ambiguïtés qui ne facilitent pas l'apprentissage grammatical. On retrouve les mêmes incertitudes dans la grammaire proposée par le CNED en 1997. Le nom qui est encore défini comme un mot qui désigne un personnage, un animal, une chose, une idée et le verbe comme indiquant l'action et l'état. Évelyne Charmeux note la difficulté pour un élève de comprendre que des mots comme le « départ » ou « la chute » ne sont pas des verbes. Dès 1970, Genouvrier protestait « *Feuilletons au hasard un manuel ; le verbe y est défini comme exprimant l'action ou l'état, le sujet comme celui qui fait l'action, la subit ou se trouve dans l'état exprimé par le verbe, le complément d'objet, comme ce sur quoi porte l'action du verbe, etc. Définitions redoutables par l'effort d'abstraction qu'elles imposent à l'élève, et, sinon fausses, du moins très contestables : le verbe dans « ce mur penche » exprime-t-il l'action ou l'état ? « Devenir » est-il un verbe d'état ? Dans la phrase « il s'évanouit », que fait le sujet ? On pourrait à loisir multiplier les exemples... » (Rapportés par Charmeux, 2001)*

Les linguistes résolurent cette impasse sémantique dans laquelle était plongée la grammaire scolaire. D'abord avec les hypothèses d'une grammaire distributionnelle liée aux théories de l'information en pleine expansion: il fallait comprendre la grammaire à partir de deux axes croisés de mathématiciens (syntagmatiques et paradigmatiques). Puis avec la grammaire de Chomsky qui a construit un modèle grammatical au sens mathématique du terme. Pour ce faire, il reprend l'exemple de Saussure qui pour bien faire comprendre le fonctionnement d'une langue propose l'analyse du jeu d'échecs. Lequel forme un système composé d'une série de pièces, de règles de déplacement; un système qui à partir d'un nombre fini de pièces et d'un nombre fini de règles peut générer un nombre infini de parties de jeu. De la même manière, Chomsky pose l'existence d'une phrase de départ dont toutes celles que nous produisons et entendons seraient des transformations. Ces points de départ que Chomsky propose de nommer « *structures*

⁴⁹ Cités par Evelyne Charmeux dans Une grammaire d'aujourd'hui, Charmeux, Grandaty, Monier-Roland, Sedrap, 2001, vol.3 ; p. 9.

profondes » s'opposent aux « *structures de surface* » obtenues par des transformations. Il suggère qu'on peut retrouver ces structures profondes en effectuant sur les phrases considérées des opérations de transformations révélatrices des différences sémantiques et de l'emplacement des mots de la phrase. On observe alors que le sens de l'énoncé sert de référent. Le sens sert dans la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky de constante, d'invariant dans les différentes manipulations proposées. Le sens souligne les différences de structures cachées sous des apparences semblables. Ce modèle grammatical doit pouvoir générer l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue. Il devient une représentation symbolique d'une pratique langagière dont on essaie de percevoir et comprendre les processus. L'hypothèse à retenir, une nouvelle posture dans l'exercice grammatical, est donc celle de deux niveaux de production : une structure profonde et l'application d'une série de « règles de réécriture », en nombre fini, impliquant des choix de transformations, ces dernières étant également en nombre fini. « *Et il est certain que cette possibilité de rendre compte d'un nombre infini de phrases produites à partir d'un nombre fini de phrases de base, de règles de réécriture et de règles de transformations est un modèle, non seulement très accessible aux élèves, mais surtout particulièrement satisfaisant pour l'esprit* », conclut Charmeux⁵⁰.

Le premier ouvrage de Chomsky, traduit en France sous le titre de « *Structures syntaxiques* », servit de modèle à l'enseignement scolaire rénové de la grammaire. Il présentait un modèle formel élaboré qui ne faisait pas appel au sens. Même si la question de la sémantique n'était pas complètement évacuée puisqu'il s'agissait de développer un cadre syntaxique qui supporte l'analyse sémantique. Un modèle complexe succéda à la suite de critiques, en 1971, avec « *Aspects de la théorie syntaxique* ». Chomsky y gardait son formalisme initial, mais remodelait sa théorie pour y mieux intégrer les paramètres sémantiques dans ses principes de base. Une version trop complexe et peu transposable à l'école élémentaire. Du coup, le premier modèle théorique servit de cadre à la rénovation des cours de grammaire, une théorie partiellement falsifiée par son auteur après coup.

Chomsky définit l'art grammatical comme une étude autonome, indépendante de la sémantique. Sa démarche repose sur une simplification considérable de la description de la langue afin de mieux comprendre sa structure formelle ⁵¹(Chomsky, 1957). Il en limite le portrait direct avec la segmentation des phrases en structures syntagmatiques et la recherche d'un noyau de phrases de base. Desquelles phrases de base (ou plus exactement des séquences qui lui sont sous-jacentes), toutes les autres phrases peuvent découler au moyen de transformations. Les transformations convertissent des phrases grammaticales en d'autres afin de déterminer la structure phrastique en constituants. Faire « bouger » les phrases par leurs « transformations » fait bouger « la situation phrastique » et éclaire l'étude de leur comportement dans une mise en relief des constituants phrastiques de base. Le comportement apparemment irrégulier (qui fonde une myriade d'exceptions et laisse accroire que la grammaire est un tissu d'anomalies) est en réalité régularité à un niveau supérieur grâce au développement d'un niveau élevé d'abstraction grammaticale. Ce principe explicite la constitution des macro-classes (déterminant) ou de nouvelles catégories fonctionnelles (complément de verbe, complément de phrase). Le même auteur précise qu'un des objectifs de l'étude formelle de la structure grammaticale de la langue est de révéler un cadre syntaxique qui peut supporter l'analyse sémantique. Chomsky n'oppose pas dans ses premiers écrits syntaxe et sémantique, mais il y trouve de nombreuses corrélations. Il explique « *ces corrélations pourraient faire l'objet d'une théorie plus générale du langage qui s'attacherait*

⁵⁰ Ibidem, p. 169.

⁵¹ Noam Chomsky, *Structures Syntaxiques*, Points Seuil, p. 30, 1957 édité en France en 1969, réédité en 1979 (cf. les présentations d'analyse phrastique par dérivation ou par diagramme,...)

à la syntaxe, à la sémantique, et à leurs points de rencontre ». Il est vrai que « *La notion de compréhension d'une phrase doit être analysée pour une part en termes grammaticaux. Pour comprendre une phrase, il est nécessaire (bien que non suffisant, naturellement) de reconstruire sa représentation à chaque niveau, y compris au niveau transformationnel, où les phrases noyaux sous-jacentes à une phrase donnée peuvent être considérées en un sens comme les éléments de contenu élémentaire à partir desquels cette phrase est construite. Autrement dit, un résultat de l'étude formelle de la structure grammaticale est d'amener au jour un cadre syntaxique qui peut supporter l'analyse sémantique.* »⁵² La sémantique joue le rôle d'un cadre « validant » pour la syntaxe très abstraite ou formelle, une référence appelée pour vérifier, une instance de validation linguistique.

La transposition didactique de la Grammaire Générative et Transformationnelle s'avéra délicate. Comment adapter le modèle et les démarches à la cognition d'enfants de 7 à 11 ans ? Les linguistes, spécialistes de la question, n'étaient pas des didacticiens et ces derniers pas assez linguistes, semble-t-il. Du coup, la didactisation du modèle chomskyen a abouti à sa simplification, laquelle ne fut pas sans produire, selon les auteurs, des effets pervers (Vargas, 1992). On conserva des règles d'analyses : P=SN+SV et les indicateurs syntagmatiques appelés « *arbres* », ainsi que la priorité donnée aux catégories sur les fonctions. La question des « *structures profondes* » très complexe et les transformations réglées, permettant de passer des structures profondes abstraites aux structures dites de surface, ultime étape du processus transformationnel avant les « *phrases réelles* », ne forment pas un modèle accessible aux enfants. Seule une application comme les opérations grammaticales d'expansion de syntagmes permet une approche implicite de cette matrice linguistique. Il apparut donc la construction d'un modèle hybride pour l'école, d'inspiration chomskyenne au formalisme trop rigoureux, ignorant que dans son premier livre Chomsky évoquait la corrélation existant entre structure syntaxique et structure sémantique. Ce modèle, non applicable tel quel en classe, séduit en revanche le chercheur par son affirmation d'universalité, dans la mesure où il rend compte – nous le rappelons - de la production d'un nombre infini de phrases énoncées à partir d'un nombre fini de phrases de base, de codes de réécriture et de règles de transformation. La didactique grammaticale peut toutefois se servir des recherches fondamentales si elles sont adaptées au potentiel d'apprentissage de la classe. On peut convenir de réaménager les outils, d'utiliser des codes proches de la terminologie grammaticale comme voie d'accession au registre épistémique. Cela appartient à la représentation que l'enseignant fonde sur le potentiel d'apprentissage grammatical de ses élèves, les indices sur leur développement qu'il prélève et la manière personnelle qu'il a d'accompagner les écoliers vers une formalisation abstraite accrue. Certains linguistes suggèrent de souligner les mots d'un ou deux traits, d'utiliser des couleurs et des schémas, des encadrements, des arbres. Faute de quoi, on risque de trouver des élèves face à des notions vides de signification, des mots « vides ». Cela dit, il est essentiel que les élèves acquièrent tôt un métalangage au sujet de ces notions. Les représentations visuelles soulignent le concept, mais ne le définissent pas.

La syntaxe générative de Chomsky est une généralisation absolue de la syntaxe transformationnelle : « *Alors que la syntaxe transformationnelle se proposait seulement de décrire les faits, Chomsky pense que le modèle génératif doit pouvoir rendre compte de la manière dont l'enfant – qui n'a pas, dit-il, entendu d'abord toutes les phrases qu'il emploie – se constitue la syntaxe qui lui permettra progressivement de produire et de comprendre l'infinité des phrases de sa langue.* »⁵³ (Mounin, 1968) De plus, Chomsky possède l'intuition

⁵² Chomsky Noam, Structures Syntaxiques, Le Seuil, Coll. Points, 1957, réédition de 1979, page 123.

⁵³ Mounin, Clefs pour la linguistique, coll. 10/18, Seghers, 1968, p. 127 .

que la théorie de la syntaxe générative éclaire sur une origine du langage de type innéiste. C'est ainsi que l'enfant vient au monde avec des mécanismes cérébraux aptes à engendrer formellement l'ensemble des phrases possibles à partir du plus petit nombre de « kernels » (phrases noyaux) élémentaires. Un principe innéiste qui fut critiqué.

La grammaire générative recourt, en définitive, de manière indirecte aux critères sémantiques intuitifs en utilisant des « informateurs » en degré de grammaticalité des phrases produites. Mounin les qualifie tout simplement de « sentiment linguistique ». Le même auteur conclut que la lourdeur de son formalisme mathématique est sans commune mesure avec les résultats obtenus. Ses conclusions semblent sans appel : volonté de rigueur formelle et recours arbitraires aux intuitions forment un mélange peu convaincant, comme l'innéisme défendu, auquel préférer une explication en termes de schèmes opératoires dans l'acquisition du langage.

Pour notre part, la syntaxe générative, malgré ses imperfections, présente l'avantage d'un modèle grammatical structurant aux niveaux opératoires comme épistémiques. Il fournit une théorie de la construction phrastique, une modélisation rigoureuse et des méthodes transformationnelles pour permettre l'apprentissage des propriétés grammaticales des constituants des phrases. Il compile, en outre, les savoirs de la grammaire rénovée en termes de structures des phrases (le structuralisme) et de distribution des mots sur les mêmes phrases (le distributionnalisme). Cette grammaire objective le rapport manipulations phrastiques et propriétés des structures de la phrase.

Nelly Flaux⁵⁴ souligne que l'adoption d'un parti pris théorique est inévitable pourvu qu'il fournisse à la réflexion un principe organisateur permettant d'approcher avec cohérence les phénomènes de la langue. Elle explique qu'aussi « *surprenant que cela puisse paraître, cette théorie (de Chomsky) est l'une de celles qui s'écartent le moins de la tradition grammaticale (en dépit du rôle qu'elle accorde au formalisme)* ». Pour notre compte, la théorie de Chomsky nous permet, avant tout, d'aborder les faits de langue, dans une articulation entre le sens et la forme, de manière logique et cohérente, de faciliter l'abstraction et l'assimilation de phénomènes linguistiques.

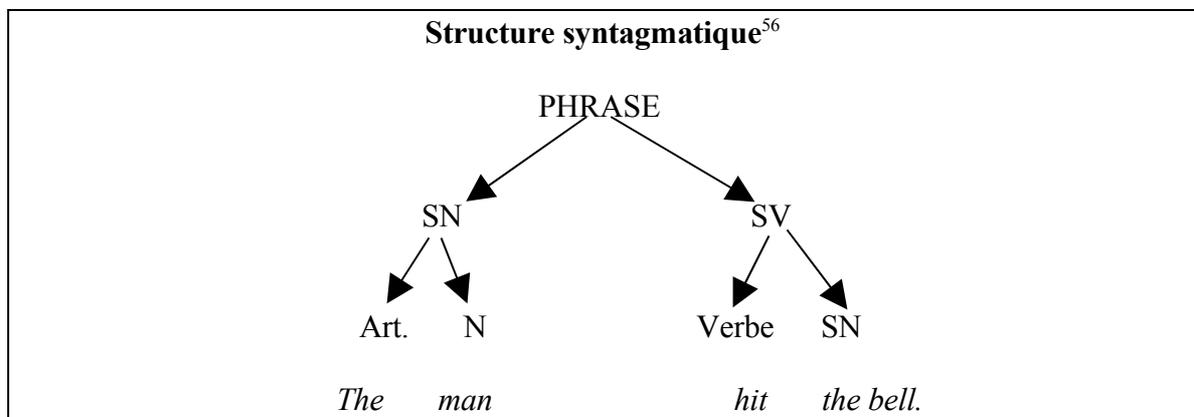
Ce modèle a servi à établir un enseignement de la grammaire dans une perspective linguistique. Son système théorique fut l'objet d'une transposition didactique (au sens de Chevillard) qui en a fait une référence en certaines époques (dans les années 1970 en France) ou en certains endroits (actuellement en Suisse).

⁵⁴ Nelly Flaux, La grammaire, Coll. Que sais-je, PUF, 1997.

Le modèle chomskyen s’articule autour de quatre propositions fondamentales⁵⁵ :

Première proposition : « L’objet de la linguistique est de construire une théorie des propriétés universelles des langues naturelles, en d’autres termes de caractériser la notion de « langue naturelle possible ». À cette théorie, on donne le nom de « grammaire universelle » (Universal Grammar abrégée en G.U.)
Deuxième proposition : La grammaire universelle est une théorie de la faculté de langage.
Troisième proposition : La grammaire des langues naturelles est un système stratifié.
Quatrième proposition : Le langage est une réalité non homogène.

Ci-dessous, les représentations, sous forme d’arbres, de structures grammaticales illustrent les capacités de symbolisation et de généralisation du système théorique de la grammaire générative et transformationnelle :

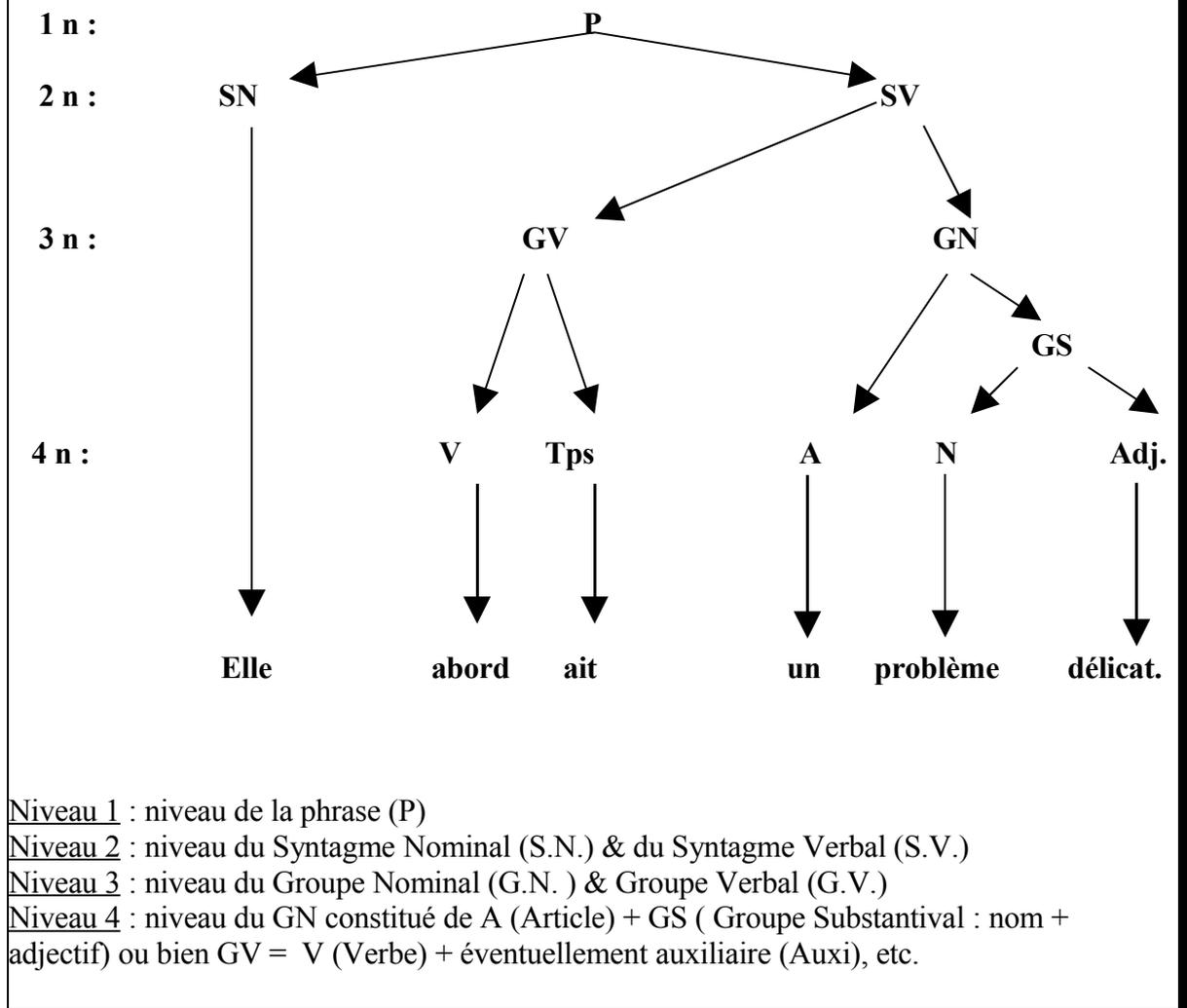


Cette formalisation montre une grande abstraction des phénomènes linguistiques dans un esprit ou une logique qui n’est pas, telle quelle, directement accessible aux élèves des écoles élémentaires.

⁵⁵ D’après la présentation de Alain Rouveret, in « La Nouvelle syntaxe », Noam Chomsky, Seuil, Paris, 1987.

⁵⁶ In Chomsky , N., Structures syntaxiques, Le seuil, Coll. Points, 1957, réédition de 1979, p.30.

L'arbre de Chomsky, 1956, structures phrastiques⁵⁷



Au terme de ce chapitre, nous pouvons résumer ainsi les choses :

- 1 - le concept de glissement (comme processus) est l'instanciation du concept de secondarisation au domaine de la grammaire. C'est cela qui permet de passer de la langue outil à la langue objet.
- 2 – la distinction de Gombert entre méta et épi linguistique apporte un pas supplémentaire : traiter la langue comme un objet introduit une métalangue (parler sur la langue). Cela peut se faire de façon implicite, non systématique, purement descriptive. Ou bien, au contraire, en cherchant à identifier la structure de la langue avec ses propriétés : on est alors dans le « méta » au sens strict. Cette distinction nous permet de justifier notre hypothèse de plusieurs niveaux de

⁵⁷ In Mounin, G, Clefs pour la linguistique, Seghers 10/18, 1968, p.123

grammaire (donc de métalangue) : niveau intuitif, implicite, explicite de l'apprentissage de la grammaire.

- 3 – enfin, il convient de garder à l'esprit qu'une langue combine toujours la production d'un sens et l'utilisation d'une structure. Les rapports entre sémantique – syntaxe peuvent varier, ils ne donnent jamais lieu à une séparation absolue. Tout se joue dans la manipulation du « curseur » qui oscille entre les deux pôles sémantique et syntaxique. Vers le pôle sémantique, on manipule sans le savoir des éléments syntaxiques, de même vers le pôle syntaxique, la sémantique n'est pas évacuée, car la grammaticalité syntaxique demande une instance de validation au regard d'une acceptabilité (sémantique). Il se joue un jeu entre grammaticalité syntaxique et acceptabilité sémantique.

Il convient aussi de noter qu'il n'y a pas de confusion possible entre sémantique et épilinguistique et syntaxique et métalinguistique. Ils se répondent mais ne se confondent pas. Les premiers termes sont des acceptions grammaticales qui révèlent des fonctionnements particuliers de la langue, les autres termes des emplois ayant trait à des postures psycholinguistiques : des attitudes et des activités de contrôle inconscientes ou conscientes de la langue en réception et en production.

Chapitre 2

ANALYSE ÉPISTEMOLOGIQUE DE LA GRAMMAIRE

Où nous allons définir dans un premier temps la grammaire qui présente des représentations et définitions variées selon les époques et les points de vue des grammairiens et des linguistes. Où nous cherchons à comprendre les enjeux cognitifs de l'apprentissage grammatical en lien avec des données psycholinguistiques. Où nous retraçons les moments clefs de la grammaire scolaire et les évolutions de la prescription afin de fixer le décor de notre recherche au niveau des conceptions, des mouvements, des évolutions. Où nous exprimons le choix de nous appuyer sur deux grandes figures historiques de la grammaire – Denys le Thrace et Chomsky – qui, chacun, à sa manière, a développé une façon d'analyser la langue qui nous apparaît complémentaire et éclaire nos propres analyses des grammaires en acte que nous avons observées.

2-1 : Une représentation contrastée et une définition polysémique de la grammaire

La grammaire au sens « générique » rappelle volontiers le souvenir des heures d'exercices fastidieux, la sanction sans appel de la faute orthographique, l'audition, pour certains, de quelques leçons ennuyeuses. Les associations verbales faites avec le mot « grammaire » nous paraissent aussi assez éloquents : fautes, leçons, règles, exceptions, difficultés, purisme, querelles, distinctions subtiles, incorrections, particularités... Autant de considérations peu avantageuses. La grammaire ne jouit pas du prestige des mathématiques. Elle est même décriée dans certains milieux éducatifs ou quelque peu gommée au bénéfice de la maîtrise du langage : « un parler, lire, écrire » qui passe avant la connaissance des principes structuraux de la langue⁵⁸. L'idée de grammaire rime avec un apprentissage contraignant éminemment normatif qui démarque le bon usage ou ce qu'il faut dire de ce qu'il ne faut pas énoncer. La grammaire apparaît pour certains pédagogues comme le refuge de tous les conservatismes. Pourtant, les règles de grammaire permettent la communication dans une langue : sans codification précise de la pratique langagière qui pose la syntaxe et la morpho-syntaxe, l'intercommunication orale ou écrite serait impossible. Sans un ensemble de règles sous-jacentes à la pratique de la langue, nul ne comprendrait autrui avec certitude ; nuls enchaînements harmonieux des mots et des groupes de mots ne formeraient le style. C'est la même chose avec la pratique musicale et le solfège sans l'apprentissage duquel il ne peut exister de maîtrise de l'art de jouer un instrument de musique. On peut émettre des sonorités, mais pas une orchestration qui transporte l'auditeur.

Force est cependant de reconnaître que la réflexion sur ses productions langagières, sur la langue que l'on parle, sa langue maternelle progressivement acquise en famille et à l'école maternelle n'est pas une occupation spontanée et coutumière, bien qu'il s'agisse d'observer et d'apprendre sur une pratique familière ; en d'autres termes de développer un modèle cognitif sur un modèle opératif.

La langue que l'on parle et que l'on entend paraît une évidence. Elle n'entraîne pas de curiosité spontanée sur son fonctionnement. Il n'y a rien d'automatique dans le retour sur les productions langagières d'autrui ou les siennes, il n'y a rien de spontané à s'intéresser aux mécanismes ou chaînes grammaticales qui rendent possible les usages linguistiques. « *La démarche réflexive à*

⁵⁸ Voir en annexe les extraits des programmes d'après <http://eduscol.education.fr>

son propos est tout aussi peu naturelle que le contrôle de la respiration ou que le patinage en marche arrière. Il ne faut donc pas trop s'étonner que (...) des étudiants en lettres manifestent si peu d'enthousiasme quand on les invite à examiner la structure d'une phrase, la construction d'un mot, la pertinence d'un son. » (Nelly Flaux, 1997)⁵⁹. Faire de la grammaire représente une mutation, une rupture pour l'élève qui peut s'interroger sur ce qu'on lui demande. Pourquoi étudier ce qu'il manipule déjà très bien : construire une phrase minimale, grammaticalement correcte, avec un sujet, un verbe, un complément n'est pas une préoccupation significative pour un enfant. Aussi, les cours de grammaire sont-ils qualifiés de superflus. Nous communiquons avec nos voisins sans nul besoin de passer par l'apprentissage systématique des règles du « *bon usage* ». Les maîtriser n'est pas sans effet cependant sur une communication interindividuelle optimisée et subtile. La grammaire constitue une activité réflexive sur le fonctionnement de la langue au double sens du terme : une réflexion méthodique sur l'architecture et la mécanique langagière d'une part, d'autre part, elle présente une réflexivité caractéristique du discours grammatical. En effet, le langage se trouve l'instrument même de sa propre description. C'est avec des mots que l'on parle des mots contrairement aux mathématiques où l'expression verbale sur les chiffres ne provoque pas un effet « *miroir* » identique. La connaissance intuitive de sa langue comme sa pratique spontanée ne permettent pas une « description raisonnée ». Ainsi, l'expression « *connaître une langue* » dissimule de réelles données problématiques, une véritable complexité du fait langagier, une aptitude au questionnement du système linguistique pas toujours aisée. La familiarité avec le langage ne nous amène pas à, invariablement, poser les bonnes questions sur celui-ci. Se distancer de son langage ne va pas de soi.

Nous avons une grammaire intériorisée (ou pragmatique), celle que possède tout sujet parlant et dont il n'a pas nécessairement conscience, mais qui lui permet de produire et d'interpréter des énoncés, qui lui permet de comprendre et se faire comprendre. C'est une forme de grammaire intuitive de laquelle procède un jugement sur un énoncé correctement ou non formulé. Nous avons une grammaire théorisée (ou épistémique) qui résulte d'un ensemble d'observations et d'analyses minutieuses dont seul l'apprentissage peut nous faire bénéficier. C'est une grammaire immanente à la langue, inhérente à sa nature faite de régularités et de principes d'organisation que les locuteurs apprennent et appliquent. La théorie grammaticale ne s'invente pas, elle s'enseigne.

La linguistique apparaît comme une concurrente de la grammaire, au rang bien plus enviable. Elle jouit d'un statut scientifique. Les sciences humaines l'ont consacré dans ce domaine « *science pilote* » : certains concepts s'importent dans d'autres champs disciplinaires. Elle porte sérieusement ombrage à la grammaire, laquelle pâtit par ailleurs d'une évolution langagière anglicisée et modernisée, au regard des nouvelles formes langagières concises et phonétiques (cf. le langage texto ou sms) ainsi que de critiques par rapport à la norme qu'elle véhicule et aux valeurs d'exemplarité des écrits classiques qu'elle présente comme modèle. Pour les linguistes, la langue⁶⁰ consiste avant tout en un outil de communication qui constitue un objet d'études en soi. L'observation fine de ses usages et de ses productions institue un corpus de descriptions précises dont la visée est une conceptualisation en des systèmes symboliques et communicatifs dont les éléments sont caractérisés par la nature et par les règles qui en régissent les combinaisons dans les divers énoncés. La perspective épistémologique de la linguistique diffère de celle de la grammaire. Si l'une relève du travail de laboratoire, l'autre s'est déterminée au fil des siècles selon une catégorisation propre aux principes de la Logique et des codes d'un Bon usage. Les linguistes francophones distinguent le terme de « langue »

⁵⁹ Nelly Flaux, *La grammaire*, Coll. Que sais-je, PUF, 1997, p.4.

⁶⁰ « Le langage, faculté humaine, caractéristique universelle et immuable de l'homme, est autre chose que les langues toujours particulières et variables, en lesquelles il se réalise. C'est des langues que s'occupe le linguiste, et la linguistique est d'abord la théorie des langues. Mais (...) les problèmes infiniment divers des langues ont ceci de commun qu'à un certain degré de généralité ils mettent toujours en question le langage » (Benveniste, 1966).

comme système de communication inter-subjectif et social du vocable « discours » qui recouvre la réalisation personnelle de l'utilisation de ce système, la partition individuelle du locuteur. Enfin, la grammaire souffre de l'évolution sociale. Le « bon usage » est devenu une denrée rare des lieux de diffusion : « *Ce que le grand public entend comme parole autorisée n'est généralement pas conforme à la norme même actualisée : impropriétés, incorrections de toutes sortes, incohérences émaillent de manière quasi systématique les paroles des gens qui occupent l'espace de la parole publique, journalistes, animateurs, et même hommes politiques soucieux de se mettre au goût du jour.* » (Nelly Flaux, 1997)⁶¹ Au regard de la norme grammaticale, les productions langagières de l'espace public perdent toute valeur d'exemplarité. L'erreur orthographique n'accable plus, la faute de français ne fait plus rougir, le contresens provoque moins de jugement défavorable. Si la linguistique n'est pas embarrassée par cette actualisation de la pratique langagière (qui appartient à certains principes de son paradigme), l'art grammatical se trouve démuné.

La définition du terme « grammaire » s'appréhende différemment selon la posture du locuteur vis-à-vis du langage. Elle ne désigne pas la même chose pour ceux qui considèrent la langue comme un simple outil de communication ou pour ceux qui voient dans la langue un objet à décrire. Lesquels n'approuvent pas tous une définition équivalente selon leur approche épistémologique. De l'avis de la grammaire de Port-Royal (1660), l'art grammatical est « *l'art de parler* ». Les auteurs Arnauld et Lancelot précisent : « *Parler, c'est expliquer ses pensées par des signes que les hommes ont inventés à ce dessein. (...) On a trouvé que les plus commodes de ces signes étaient les sons et la voix. Mais parce que ces sons passent, on a inventé d'autres signes pour les rendre plus durables et plus visibles, qui sont les caractères de l'écriture....* » Le dictionnaire de l'Académie (1^{re} édition, 1694) donne la définition : « *Art de parler et d'écrire correctement.* » Le dictionnaire universel de Furetière (1690) énonce : « *Art qui enseigne à bien décliner et conjuguer, à construire et à bien orthographier les noms et les verbes et les autres parties de l'oraison.* » C'est cette même acception qui est reprise par le Littré en 1863 : « *Art d'exprimer ses pensées par la parole ou par l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le « bon usage.* » Un siècle plus tard, le Grand Robert édicte la définition suivante : « *Ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue* ». Dans le Trésor de la Langue française, la notion de grammaire évoque « *l'exercice d'une langue (qui) est associé à celle de normes caractérisant diverses manières de parler et d'écrire* ». Pour le Larousse de l'an 2000, la grammaire forme un « *ensemble des règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques écrites et orales d'une langue* ». Elle consiste aussi dans le même article « *en l'étude et description de ces règles* ».

Nelly Flaux note quelques ambiguïtés dans ces définitions qui ne forment guère un ensemble homogène. Nous pouvons les interpréter de deux façons : cet « art » de (bien) parler relève-t-il d'une connaissance des règles de la langue ou d'une connaissance des règles du bon usage ? Signifie-t-il simplement le respect des règles de conjugaison ? Ou bien pense-t-on production de phrases intelligibles ? Nous situons-nous dans un registre de bonne inter-compréhension entre locuteurs ou dans un registre d'exactitude de la maîtrise langagière ? Il se pose ainsi pour nous la question de la grammaticalité et agrammaticalité du message. En outre, ces définitions frappent par leur ancienneté : il faut en effet comprendre chez Arnauld et Lancelot l'utilisation du mot « art » au sens de « technique » ou de « discipline » sans idée d'éloquence. Leur définition évoque une philosophie qui voit dans le langage l'exacte reproduction du monde. Toutefois, le grand public tend à associer le mot « art » aux notions d'usage correct et habile de la langue. Les définitions suivantes de facture classique (Académie, Furetière, Littré) soulignent une appréciation « conformiste » du fait grammatical, inféodée à l'usage parfaitement « réglé » de l'expression langagière, discriminant ainsi les classes sociales bourgeoises et populaires (cf. Vaugelas). La grammaire fut ainsi un élément de marquage

⁶¹ Nelly Flaux, *La grammaire*, Coll. Que sais-je, PUF, 1997, p.5.

social. L'ultime définition de 2000 retient le caractère descriptif et linguistique de la grammaire.

L'acception du mot « *grammaire* » est particulièrement polysémique en français. Selon les contextes, il y a confusion ou opposition :

- Soit le mot désigne clairement un principe d'organisation interne propre à la langue, il joue le rôle de synonyme de « *langue* », (avec par exemple⁶², la phrase : « *L'enfant qui commence à parler utilise une grammaire en partie différente de celle d'un adulte* »),
- soit le terme renvoie à un savoir plus ou moins méthodique sur la langue, à une étude réflexive et une connaissance des régularités, des règles ou des normes qui sont caractéristiques d'une langue (avec par exemple l'expression : « *La grammaire est indispensable pour acquérir une bonne orthographe et pour s'exprimer correctement* »),
- soit le mot évoque un point de vue particulier sur le savoir grammatical propre à une langue en relation avec une école de pensée, une théorie spécifique sur le fonctionnement interne des langues (« *La grammaire générative et transformationnelle peut être considérée comme un prolongement de la grammaire structurale* ».)

Besse et Porquier⁶³ délimitent ainsi l'art grammatical en trois strates:

- la grammaire présente un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée,
- la grammaire explicite de façon plus ou moins méthodique ce fonctionnement,
- l'explicitation grammaticale s'appuie sur une base théorique donnée.

Les deux dernières acceptions relèvent d'activités métalinguistiques tandis que la première renvoie essentiellement à des activités linguistiques, à une forme de catalogue descriptif.

Le manuel de grammaire opère la synthèse de ces trois types de connaissance grammaticale : il traite d'un fait de langue ou d'une pratique langagière pour proposer une description systématique explicite en s'appuyant en général sur une théorie grammaticale dont la terminologie choisie témoigne de l'école de pensée à laquelle il se rattache.

Nous pourrions classer aussi les grammaires de telle manière :

- une grammaire de la pratique langagière quotidienne (du type « *à chacun sa grammaire* »),
- une grammaire utilitariste ou pragmatique (du type une grammaire « *pour éviter de faire des fautes* »),
- une grammaire scientifique ou linguistique (du type une grammaire « *pour réfléchir et penser* »).

⁶² Les exemples sont issus de Besse, H ; Porquier R. ; Grammaire et didactique des langues, Hatier-CREDIF, Collection LAL, 1991, p.10-11.

⁶³ Besse, H ; Porquier R. ; Grammaire et didactique des langues, Hatier-CREDIF, Collection LAL, 1991, p.10-11.

Définir la grammaire consiste donc en une question de point de vue que l'utilisateur, le grammairien ou le professeur prendra. Deux grands choix se posent⁶⁴ :

➤ Soit privilégier une grammaire d'usage :

La grammaire est liée à la notion de validation / invalidation des propositions, à la grammaticalité des phrases formulées. La grammaire d'usage vise un ensemble d'instructions à connaître et à mettre en pratique. Vaugelas est associé à ce courant avec son ouvrage intitulé « *Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* » où il s'agit moins de se faire comprendre que marquer son appartenance à une catégorie sociale, celle de « *ceux qui savent bien parler* ». Un courant qui se développa au XVIIIe et XIXe siècle, de nos jours encore représenté, mais à l'influence considérablement diminuée.⁶⁵ Cette grammaire normative ne néglige pas pour autant une description des règles de fonctionnement de la langue, mais sa visée « puriste » de la langue l'amène à se focaliser davantage sur les points linguistiques qui présentent quelques difficultés, d'où la publication de nombreux « dictionnaires des difficultés » de toutes sortes et l'idée toujours en vogue qu'une grammaire n'est faite que d'exceptions. Une acception qui rend fort instable l'art grammatical.

➤ Soit privilégier une grammaire raisonnée :

C'est l'attitude de celui qui pose une distance relativement à la langue, cherchant à mettre à jour les principes organisateurs des phrases selon des perspectives qui évolueront avec l'histoire de cette épistémologie, des philosophes et logiciens de la grammaire de Port-Royal (associant l'organisation des unités linguistiques au déroulement de la pensée) jusqu'à la vague linguistique des années 1970, affirmant la langue comme objet d'étude quelle que soit son expression grammaticalement correcte ou non, prise dans le rapport saussurien système langue/parole individuelle.

Une autre catégorisation grammaticale peut s'opérer entre grammaire descriptive et grammaire prescriptive. L'une répond à la question « comment ça fonctionne ? », elle tente d'approcher le mode opératoire de la langue, l'autre se propose d'enseigner une norme langagière, un bon usage résumé par des règles strictes qui privilégient un usage particulier de la langue au détriment d'un autre, quitte à nier les faits langagiers les plus répandus et laisser entendre que la grammaire est faite d'exceptions, d'usages proscrits. Ces derniers ne constituent pas tous des fautes empêchant une inter-compréhension, mais certainement des fautes de « goût », ou plutôt devrions nous dire, des incorrections d'emploi de registre langagier qui servent souvent de ressort comique à certains professionnels de l'humour.⁶⁶ La grammaire prescriptive véhicule un usage de bon aloi qui ne profite guère à la créativité stylistique en matière de production d'écrit à l'école, nous semble-t-il. Elle entrave la liberté de l'imaginaire, elle fige dans des formalismes entendus. La grammaire descriptive relève de l'esprit scientifique qui essaie de construire une image globale opératoire en forgeant des modèles descriptifs à la fois cohérents et exhaustifs. La langue est un objet d'observation précis en fonction d'une théorie donnée. Les descriptions sont plurielles en vue d'établir un faisceau d'éclairage sur un fonctionnement linguistique.

⁶⁴ Nous reprenons à notre compte certains propos de Nelly Flaux, d'après « la Grammaire », Coll. Que sais-je, PUF, 1997.

⁶⁵ Vaugelas définit le bon usage de façon élitiste et en corrélation directe avec l'organisation sociale : « c'est la façon de parler de la plus saine partie de la cour conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs du temps » (p.10 de la préface de son ouvrage « *Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* », Paris, Champ libre, 1981)

⁶⁶ Par exemple, un discours politique ou académique truffé d'expressions argotiques ou de propos ou vocables familiers. Ce genre de décalage provoque des effets comiques qui prouvent bien que le bon usage grammatical est affaire de norme, de valeurs, de politique et d'historicité.

Ces ambiguïtés relevées, ces définitions contrastées, ces courants grammaticaux variés influent naturellement sur les représentations d'un savoir grammatical dont les délimitations épistémologiques ne sont pas toujours précises. La conception personnelle de la grammaire peut varier tout comme les diverses « formes scolaires » que prend cette connaissance : un manuel pratique pour vérifier des conjugaisons et des accords, la réalisation de kilomètres d'exercices, des explications absconses de professeur pour les uns ; une étude structurale de la langue, un moyen d'exprimer clairement sa pensée dans un écrit, l'identification d'un ensemble de propositions relatives ou circonstanciées, le squelette de la langue à retrouver pour les autres.

En 2004, selon Riegel, Pellat, Rioul, la grammaire se présente comme un « *un ensemble mixte d'observations, de procédures de découvertes et de généralisations* », une discipline générale « *vouée à la description des langues* » proche de la linguistique. La grammaire est une méthode et un corpus de descriptions et savoirs langagiers. Une acceptation reconnue de nos jours par les cercles autorisés. Les mêmes auteurs distinguent quatre types de grammaire⁶⁷ :

- la grammaire synchronique (ou descriptive) qui est une description d'un état donné de la langue, qu'il soit contemporain ou ancien,
- la grammaire diachronique (ou historique) qui étudie l'évolution de la langue et les rapports entre ces états historiques successifs,
- la grammaire comparée qui confronte deux ou plusieurs langues dans différents domaines afin d'établir entre elles des ressemblances et des différences typologiques, voire des parentés génétiques (par exemple entre les langues romanes),
- la grammaire générale qui, à partir des données fournies par les trois autres types de grammaires, dégage les règles générales présidant au fonctionnement du langage humain.

Cette typologie établit des liens forts entre grammaire et linguistique. Elle révèle un modèle théorique qui se propose de décrire le fait langagier de façon explicite et d'introduire la notion de « *grammaire - système* ». Diverses écoles de pensée qualifièrent cette « grammaire système » selon une approche théorique particulière dont s'inspirent les descriptions grammaticales : grammaire distributionnelle, grammaire fonctionnelle, grammaire structurale, grammaire transformationnelle, grammaire générative. Elles s'adossaient aux théories du Cercle de Prague, au distributionnalisme ou fonctionnalisme, à la linguistique de l'énonciation, à la pragmatique, à la linguistique cognitive, etc.⁶⁸ Une autre distinction peut s'établir selon les ambitions grammaticales visées : les grammaires scolaires restreignent ainsi leur champ au couplage d'une morphologie (les mots et les variations de leur forme) et d'une syntaxe (étude des structures et de leurs combinaisons dans la phrase).

En revanche, une grammaire globale, proche des travaux des linguistes, décrit l'ensemble des principes d'organisation et de fonctionnement de la langue. L'ambition relève de la constitution d'une grammaire universelle. Une ambition voisine de la grammaire de Port-Royal, celle-ci étant inspirée par des philosophes logiciens. Une grammaire globale tente de définir les aptitudes inconsciemment activées par un locuteur lorsqu'il produit ou bien interprète quelques énoncés. Les connaissances convoquées relèvent de la phonologie, de la sémantique, de la

⁶⁷ Riegel, Pellat, Rioul, Grammaire méthodique du français, Coll. Quadrige, manuels, PUF, (3^{ème} édition) 2004.

⁶⁸ C. Fuchs, P. Le Goffic, Les linguistiques contemporaines, Repères théoriques, Hachette, 1992.

pragmatique en plus de connaissances morpho-syntaxiques. L'ensemble de ces connaissances constitue la compétence langagière du sujet.

Trois « genres » de grammaire scolaire intéressent notre recherche⁶⁹ :

- La grammaire pédagogique, destinée aux apprenants, résulte d'une transposition didactique où les critères sont moins contraignants sur le plan théorique. Elle est par nature éclectique afin de rendre compte du fonctionnement de toutes les facettes ou nuances langagières.
- La grammaire d'apprentissage est celle de l'apprenant : une forme de grammaire intériorisée, la connaissance effective de l'élève à un stade de son apprentissage. Cette grammaire est évolutive et se manifeste dans les productions orales ou écrites des écoliers en terme d'erreurs, d'imprécisions ou au contraire de complète adéquation. Elle dépend aussi des pratiques de classe.
- La grammaire d'enseignement correspond à la pratique enseignante proposée aux élèves qui varie selon les représentations, les stratégies, les types d'enseignement implicite ou explicite, les activités et les exercices, la culture grammaticale et générale du professeur.

Quelles que soient les grammaires, les critères d'acceptabilité et de grammaticalité interrogent l'analyse grammaticale, et les très jeunes locuteurs comme nous le verrons plus bas. L'analyse grammaticale porte sur des données : soit un ensemble formé d'énoncés ou de textes jugés représentatifs de la langue, soit un assortiment issu de la pratique dynamique et expérimentale des locuteurs servant de données selon les besoins de l'étude. Le linguiste réalise la différence entre « l'acceptabilité » des énoncés et leur « grammaticalité ». La structure d'une phrase certes grammaticalement correcte ne constitue pas, par essence, un énoncé acceptable au regard par exemple d'une trop grande complexité de sa structuration. Si une phrase présente une conformité aux règles de bonne formation grammaticale, une adéquation défailante à la psychologie du sujet parlant, à la situation de communication ou encore aux normes discursives en vigueur - rend caduc son critère d'acceptabilité. Pour définir l'opposition entre acceptabilité et grammaticalité, on peut affirmer qu'« *une phrase acceptable serait, en quelque sorte par anticipation, une phrase pour laquelle il n'y aurait aucune difficulté à imaginer un ou des contextes où son interprétation ne poserait pas de problèmes.* » Dès lors, « *la grammaticalité ne recouvrirait alors que la partie de l'acceptabilité qui est déterminée par les règles de bonne formation intrinsèque des énoncés : règles morphologiques et syntaxiques dans une grammaire traditionnelle (grammaticalité au sens étroit) ; règles morphologiques, syntaxiques, sémantiques éventuellement pragmatiques, si l'on conçoit la grammaire comme un dispositif global associant à des formes des contenus et des pratiques communicatives (grammaticalité au sens large)*⁷⁰ » (Riegel, Pellat, Rioul, 2004). Des règles sémantiques ne peuvent échapper au jugement de grammaticalité, une phrase correcte selon la distribution de ses constituants immédiats peut posséder un sens relatif ou inexistant.

⁶⁹ D'après les documents pédagogiques, Français Langue étrangère et seconde, DAEFLE, Méthodologie de l'enseignement de la grammaire, Alliance Française, CNED.

⁷⁰ Riegel, Pellat, Rioul, Grammaire méthodique du français, Coll. Quadriga manuels, PUF, 2004, p. 20.

2-2 : Approche psycholinguistique de la grammaire

Toute réflexion grammaticale est conscientisation d'une connaissance implicite, d'une pratique qui n'est pas formellement exprimée. Mais qui peut devenir une prise de conscience par l'exercice grammatical qui construit le passage d'un implicite à un explicite. La grammaire porte en effet sur un usage quotidien. Il s'agit de l'étude d'une pratique quotidienne du langage. Laquelle est une compétence acquise au fil de la maturation depuis les premiers mots compréhensibles du bébé. On parle tous, on écrit tous avec une compétence linguistique minimale, passé un certain âge. Nous formons tous une phrase avec sujet, verbe, complément. Nous en avons la compétence qui pourrait sembler innée, mais qui est plutôt le fruit d'un long travail progressif d'imitation des aînés. En cela, la grammaire consiste en un apprentissage unique en son genre, relativement aux autres disciplines scolaires qui abordent des concepts neufs : les chiffres, l'addition, la proportionnalité ont l'intérêt de la nouveauté et provoquent une forme de curiosité naturelle. Avec la grammaire, il s'agit d'analyser un savoir linguistique en acte, une connaissance langagière opératoire qui peut manquer de « *faire sens* » et produire une « *rupture* ». En effet, les apprenants sont déjà des « *sachants* » en matière de langue maternelle. La distanciation exigée sur un savoir quotidiennement manipulé peut paraître absconse. Il n'est pas grave – du moins pour le non-spécialiste – de méconnaître le fonctionnement syntaxique de la phrase : cela n'empêche pas de lire, ni d'écrire. N'oublions pas toutefois que les activités de lecture et d'écriture sont des fonctions intellectuelles de base qui ne supportent guère l'« à-peu-près ». Il existe une certaine exigence d'excellence pour comprendre toutes les nuances d'un texte et rédiger un texte accessible à tous. Il suffit pour s'en convaincre d'interroger les auteurs ou de se plonger dans les oeuvres de Proust, par exemple, ou bien des textes difficiles d'essais. Il y a une excellence à la manipulation langagière que n'exigent pas d'autres spécialités comme les arts visuels, mais qui équivaut à la précision et la rigueur nécessaires aux mathématiques ou aux sciences appliquées. Une seule faute, un seul oubli, une seule malfaçon et la phrase peut devenir incompréhensible ou erronée, de toute manière, contraire à l'intentionnalité de son auteur. Cette exigence échappe au jeune élève qui « *subit* » le cours de grammaire. L'enseignant est désarmé par le manque de motivation de la classe et les maigres résultats scolaires. Avec la grammaire scolaire, il y a un changement de régime linguistique. La langue maternelle devient un objet d'étude et le véhicule de connaissances. Cela « *impacte* » un certain nombre de disciplines scolaires. L'identification et la manipulation des règles grammaticales qui font fonctionner la langue maternelle influent sur un certain nombre d'apprentissages.

Contrairement à ce qui se passe dans les autres disciplines, la grammaire ne transmet pas un savoir extérieur, un savoir objectif. La langue appartient au sujet, elle forme une composante forte de sa personnalité et de son développement. Elle fait partie intégrante du sujet. L'élève doit faire l'effort de se décentrer. Il convient en effet qu'il opère une forme de démarcation plus ou moins heureuse d'avec son langage quotidien, une mise à distance profitable à toute réflexivité sur les constituants de sa langue parlée et écrite. L'enjeu est l'acquisition d'un méta-langage, d'une connaissance sur son langage quotidien. Les connaissances grammaticales (ou métalinguistiques) sont convoquées de façon explicite ou implicite. Il est mis en jeu des activités cognitives elles-mêmes conscientes ou inconscientes. La première difficulté que rencontre l'enfant se trouve dans la distinction entre nature et fonction d'un mot puis la seconde, dans le découpage des phrases en segments. Ces activités manquent de sens pour lui. Il s'opère chez l'enfant une forme de rupture de devoir découper son langage en tranches, en plus de devoir réfléchir sur quelque chose qu'il manie depuis son plus jeune âge. Il n'y a pas d'appel automatique de la curiosité pour un langage qui fait déjà partie du quotidien. L'enfant n'en ressent ni le besoin ni la nécessité. De plus, la grammaire ne décrit la langue qu'au moyen de règles, il s'agit d'une grammaire normative, une grammaire de l'écrit qui ignore

généralement celle de l'oral et des variations de langue liées aux situations d'échange, plus proches de l'univers enfantin. L'élève moyen ressent une forme de hiatus devant l'injonction d'observation de ce langage, de ses productions langagières. Pourtant, la grammaire est aussi apprentissage d'une logique de l'analyse, développement de la métacognition, outil d'expression et de communication pour créer, dire ses émotions, jouer avec les mots. La grammaire comme la langue est vivante. Peut-on l'enseigner d'une manière plus intéressante pour tout le monde et plus opératoire pour les élèves ? Car pour les didacticiens ou les formateurs d'enseignants, le manque de réinvestissement des règles grammaticales par les élèves en production d'écrit soulève des interrogations méthodologiques. Que vaut un enseignement systématique de la grammaire scolaire avec moult explications et exercices s'il n'est pas utilisé pour mieux s'exprimer à l'écrit, mais aussi à l'oral ? Le « *retour sur investissement pédagogique* » est mince. Il fait suffisamment défaut pour que les enseignants se préoccupent de réorienter la pratique de la grammaire scolaire. La maîtrise de la langue est par ailleurs une compétence multiforme qui exige une progression lente. Les progrès sont souvent appréciables sur le long terme, il n'y a pas pour l'élève de rapides résultats tangibles. Ce qui peut décourager l'élève ou lui faire perdre le sens de ce qu'il effectue. Il entrevoit parfois des difficultés à envisager la grammaire comme autre chose qu'une activité d'étiquetage abstraite, mécanique et ennuyeuse. La signification des activités grammaticales semble un enjeu important.

Au regard de la numération, cette maîtrise fait tout autant partie des compétences de base. Il n'y a pourtant pas de rupture identique. La numération ne s'acquiert pas par imprégnation, elle n'est pas un langage maternel, ni naturel. C'est une donnée qui s'apprend avec ses contraintes et avantages pour tous les enfants au même moment. Il n'y a pas de legs générationnel spontané pour la numération comme pour la langue maternelle. Il n'y a pas de rapport identitaire tel qu'il existe dans le langage (rapport à son milieu d'origine, rapport à la langue de ses parents et aux usages familiaux, ...). Il n'y a pas d'aspects affectifs. L'apprentissage des nombres et du calcul n'apparaît guère plus agréable ou désagréable qu'apprendre la règle d'accord du sujet, a priori. Poser des opérations, des multiplications ou des divisions n'est pas des actions plus ludiques qu'opérer la transformation passive d'une phrase déclarative. Pourtant, les élèves semblent naturellement davantage se passionner par le maniement du nombre que celui du mot. La bande numérique, le comptage et les problèmes motivent davantage que les constituants de la phrase, la transformation d'un texte ou la réalisation d'une rédaction. Force est de reconnaître que le rapport au nombre ne vaut pas le rapport au mot. Le nombre est une nouvelle aventure, on ne compte pas jusqu'à 100 par imitation-assimilation, l'enfant vit ses premières années sans les nombres dont il découvrira toutes les combinaisons durant sa scolarité en commençant par manipuler par exemple des allumettes pour les compter et les regrouper. En revanche, l'enfant apprend rapidement à parler, il écoute, il imite ses parents. Les mots s'apprennent sur le « *tas* ». La langue s'apprend par l'usage. La langue maternelle s'apprend dès le plus jeune âge par une imprégnation, au contact du bain langagier familial puis scolaire à l'école maternelle. Les phrases sont déjà des connaissances en acte lorsqu'on demande à l'élève de les étudier. Elles sont déjà pour lui un stock. Ce travail sur du déjà su, sur cette langue quotidiennement maniée peut provoquer une rupture dans les représentations de l'enfant. Que veut-on de moi au sujet de ces mots et de ces phrases que je manipule régulièrement ? Que signifient ces exercices et cet étiquetage grammatical ? Quel est le sens des règles grammaticales ? Pourquoi de telles lois du bon usage ? Pourquoi « *la langue de mes parents* » est-elle corrigée ? Que signifie cette formulation revue et corrigée ? Quel est le critère pour énoncer ce qu'il convient de dire ? Etc. La loi grammaticale constitue une injonction comme toute loi, une obligation que l'élève doit intégrer à des âges parfois rebelles à tout ce qui fait autorité. Le « *bon usage* » s'affronte à l'usage familial, à l'utilisation courante de l'élève, jugée grammaticalement « *fautive* ». Ce qui

va produire une cassure, des interférences, voire quelques blocages. L'élève reçoit un enseignement sur sa langue maternelle d'une manière distincte de son acquisition « naturelle ». Une situation didactique d'acquisition se heurte d'une manière ou d'une autre à une situation d'acquisition « spontanée » par le milieu. Il se produit une injonction à un métalangage qui peut produire des conflits.

L'appropriation du fonctionnement de la langue met en oeuvre chez les élèves un ensemble de procédures cognitives : des mécanismes de perception, de traitement, de stockage, de compréhension et production. Cette compréhension n'est que très indirectement accessible à l'observation externe. Le maître d'école peut percevoir ce qui est compris ou ce qui n'est pas compris, au moins approximativement. Devant une réussite, il peut inférer une bonne compréhension pour l'élève, sans une totale certitude cependant. Les indices d'apprentissage réussi sont très minces. Seule, la procédure employée, le chemin conceptuel emprunté lui enseigne si l'élève a saisi correctement le concept envisagé. Il est cependant parfois difficile de savoir de quoi procède la compréhension. L'enfant est peu disert, car il ne sait pas mettre des mots sur ses opérations. La verbalisation d'une investigation réflexive en analyse de phrases est limitée à un niveau infraconscient. Dire ou se dire ses procédures d'exercice grammatical n'affleure pas à la conscience. Souvent, l'enseignant n'y pense pas : il ne prend pas le temps d'interroger les élèves sur leur manière de procéder à l'identification d'un sujet ou à l'accord d'un adjectif. Il conviendrait de procéder à des verbalisations conscientes des opérations grammaticales que mènent les enfants. A cet égard, une étude (Hosenfeld, 1975) souligne comment procèdent les étudiants en « *exercice* » grammatical en faisant verbaliser leur activité mentale consciente et leur stratégie « *scolaire* ». Il apparaît au terme des analyses suscitées par cette recherche que les stratégies et l'activité même du locuteur sont partiellement induites par le type d'exercice, par la routine due à l'habitude d'accomplir des exercices plus ou moins similaires, et par leur statut ou finalité. Selon que l'exercice est perçu et traité comme une activité de découverte ou d'entraînement ou comme une activité d'évaluation (au statut éminemment institutionnel), le traitement apparaît différent. L'attention n'est pas focalisée sur les mêmes matériaux linguistiques, ni sur les mêmes opérations. La même étude catégorise par ailleurs les tâches des apprenants au sein d'une diversité d'activités formelles ou informelles dans l'enseignement/apprentissage des langues en termes de production, compréhension et activité métalinguistique. Cet inventaire montre qu'il n'existe pas de tâches pures. Toutes ou presque recouvrent plusieurs catégories envisagées du fait, selon les auteurs, que la nature des tâches est complexe et mobilise des activités compliquées. Les exercices systématiques montrent des automatismes qui tendent à mobiliser l'activité métalinguistique des apprenants. La systématisation présente cependant un risque de conditionnement inhérent à une pratique non réfléchie des exercices grammaticaux, qui produit davantage un « *savoir-faire des exercices* » plutôt que « *maîtriser les opérations cognitives utiles au saut métalinguistique* ».

Bien que les enfants utilisent correctement la syntaxe de leur langue de manière spontanée, ils échouent dans des tâches qui requièrent l'analyse explicite comme la maîtrise consciente de la structure langagière, selon les travaux de recherche de Markman (1981). La compétence métasyntactique manque. Celle-ci renvoie selon Gombert (1990) « *à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire.* »⁷¹ La conscience de la syntaxe est manifeste dans les discours métalinguistiques qui portent sur la grammaticalité des phrases. Nous reprenons, à ce titre, un exemple de Dubois (1968 - cité par Gombert, 1990) qui montre différents jugements de grammaticalités : « *la phrase - le garçon dort la soupe - est agrammaticale, le verbe dormir*

⁷¹ Gombert, J. E. Le développement métalinguistique, PUF, 1990.

étant intransitif et, en conséquence, ne pouvant se construire avec un objet direct (sauf dans des emplois très particuliers : Dormez votre sommeil). En revanche, la phrase – le garçon lit la soupe – ne viole aucune règle de grammaire, elle est anormale. Toutefois, Chomsky (1965) considère que dans un tel cas il y a une violation des règles de sélection lexicale qui altère la grammaticalité de la phrase. La phrase – le garçon mange la soupe avec un marteau – est, elle, tout à fait grammaticale au même titre que la phrase – le garçon aime la soupe.⁷²» Gombert explicite qu'une connaissance métasyntaxique de haut niveau est essentielle. Elle doit conduire à rejeter la première phrase pour des raisons grammaticales (non pas d'incompatibilité entre la « soupe » et le « sommeil »), à repousser la deuxième pour cause de sélection lexicale erronée (et non pas pour des raisons de plausibilité), à reconnaître la pertinence grammaticale de la troisième et de la quatrième phrase, même si des critères pragmatiques conduisent à en juger une, inacceptable et, l'autre en contradiction avec l'expérience quotidienne. Cet exemple souligne le risque de confusion entre les jugements de grammaticalité et les jugements d'acceptabilité sémantique. Gleitman & Gleitman (1970) montrent que la plupart des adultes instruits sont aptes à juger de la grammaticalité des phrases et de leur acceptabilité sémantique, même s'ils sont incapables d'explicitement les déterminants de leurs réponses.

Un certain nombre d'études s'intéressent aussi à l'émergence de la capacité métasyntaxique chez l'enfant : les résultats de Villiers et Villiers (1972) infèrent que les facteurs déterminants, dans les jugements d'acceptabilité syntaxique émis par les jeunes enfants, sont d'ordre sémantique. Si le jeune enfant peut donner un sens à l'énoncé, il l'accepte, sinon il le rejette. Pratt et coll. (1984) suggèrent qu'un enfant peut rejeter une phrase, car « *elle ne sonne pas bien à l'oreille* » sans la moindre idée de la cause de cette dissonance. Un autre élève peut observer en revanche le problème de l'ordre des mots, mais sans aptitude à verbaliser une justification. Vu l'absence de justification de ces deux élèves au mode opératoire radicalement différent, nous serions tentés de penser, avec les auteurs, que la capacité de jugement de grammaticalité précède celle de l'explicitation de ces jugements. Un exemple piagétien d'un « *réussir* » qui précède le « *comprendre* ». Certaines études font ressortir que lorsque les jeunes enfants doivent repérer l'acceptation grammaticale de phrases ou d'énoncés, ils sont plus contraints par des facteurs extra linguistiques que par des règles lexicales ou syntaxiques. D'après Carr (1979), l'acceptation d'une phrase se fonde dans un premier temps sur l'expérience du sujet, la reconnaissance de quelque chose d'expérimenté par le sujet, une connaissance que le sujet possède du monde.

Tunmer et Grieve (1984) résument l'évolution des jugements d'acceptabilité de telle manière, selon trois étapes successives :

- ❖ 1/ vers 2-3 ans, les jugements des enfants seraient fondés sur la compréhension ou non des phrases,
- ❖ 2/ vers 4-5 ans, les critères de contenus seraient prédominants,
- ❖ 3/ vers 6-7 ans, l'enfant serait apte à séparer la forme de la phrase de son contenu et capable de fonder ses jugements sur le seul plan linguistique.

Néanmoins, Gombert nous rappelle que les données disponibles sont particulièrement difficiles à comparer, avec des tâches proposées pour ces recherches de difficultés variables.

⁷² Ibidem, p. 59.

Selon Ryan et Ledger (1979) et Hakes (1980), il s'avère que les phrases agrammaticales sont plus difficiles à détecter que les phrases grammaticales. Il existe un décalage en faveur d'une reconnaissance plus importante et plus précoce des phrases grammaticales par rapport à celles qui ne le sont pas. Cela n'invite pas pour autant à penser qu'une réflexion syntaxique soit déterminante. Simplement, seules les phrases à la fois grammaticales et sémantiquement acceptables font significativement l'objet de jugements de plus en plus adéquats avec l'âge ; selon Bialystok (1986). En effet, le taux d'acceptation de ces phrases passe d'environ deux tiers à 5 ans à 90% à 9 ans. L'impact de la sémantique dans les jugements de grammaticalité semblerait prépondérant. Bialystok et Ryan (1985) écrivent que « *la notion de grammaticalité, quelle que soit la façon dont on la formule, n'a vraisemblablement aucun sens pour le jeune enfant. C'est l'acceptabilité globale des phrases qui détermine ses réponses. La grammaticalité n'est qu'un composant parmi d'autres de cette acceptabilité, composant qui ne constitue en aucun cas un objet privilégié (ou même particulier) de réflexion pour le jeune enfant* »⁷³. La démarche d'appréhension du langage n'est pas analytique comme chez bien des adultes pour lesquels, dans leur pratique, ne s'établit pas clairement de distinction entre des facteurs purement grammaticaux et des facteurs sémantiques et stylistiques dans leurs jugements d'acceptabilité des phrases. Gombert note que : « *Lors de la confrontation à un énoncé, il est rarement utile d'évaluer la syntaxe pour elle-même. Le plus souvent, les problèmes syntaxiques ne peuvent être détectés, que lorsque le sujet est alerté par une interprétation sémantique difficile* ». S'il y a sentiment d'agrammaticalité, il peut être le fruit d'un hasard sans qu'il ne soit porté la moindre attention syntaxique. C'est vers 4/5 ans que nous pouvons observer un « *sentiment grammatical* » chez l'enfant. A cet âge, l'enfant peut commenter, voire corriger des erreurs syntaxiques d'interlocuteurs plus jeunes (Weir, 1966). Cependant, la nature véritablement métasyntaxique de ces comportements n'est pas clairement établie. Ses corrections précoces sont vraisemblablement déterminées par un processus épilinguistique, non intentionnel. « *Jusqu'à 5 ans, les corrections grammaticales seraient incidentes à la verbalisation de la signification des phrases agrammaticales présentées, ultérieurement apparaîtraient des corrections syntaxiques délibérées.* » (Gombert 1990) S'il juge la grammaticalité des phrases, l'épi- procédure fera référence à des valeurs de contenus ou signification. A cet âge, il s'établit néanmoins une connaissance « *tacite et non pas la maîtrise consciente des règles syntaxiques* » (Villiers et Villiers, 1974), il s'établit une connaissance en acte, une grammaire intériorisée. Avec la mise au point d'une procédure expérimentale (Berthoud-Papandropoulou et Sinclair, 1983) destinée à empêcher le recours au sens, à rendre l'extraction de sens difficile, voire impossible, pour juger les phrases, il apparaît que nombre d'élèves relèvent consciemment une anomalie syntaxique : du coup, la possibilité d'émettre des jugements métasyntaxiques se trouve avérée à 7 ans, lorsque paraît un enseignement plus formel. Par ailleurs, Pratt et coll. (1984) soulignent que la tendance avérée jusqu'à six ou sept ans à évaluer les phrases sur la base du contenu sémantique peut en réalité dissimuler une capacité métasyntaxique réelle. Il est compliqué de savoir si les jeunes enfants sont vraiment incapables de réfléchir sur la structure grammaticale des phrases ou, s'ils en sont capables, préfèrent évaluer le seul contenu significatif. Il existe également, selon ces auteurs, le risque de confondre compréhension d'une règle et énonciation de celle-ci : énoncer ne veut pas dire assimilation conceptuelle. De plus, ils insistent sur le rejet d'une phrase uniquement parce qu'elle sonne mal, sans que l'enfant n'en connaisse la raison. De la même manière, les autocorrections syntaxiques peuvent être incidentes ; elles ne supposent pas de connaissances des règles grammaticales. Elles peuvent correspondre chez l'enfant à la constatation par l'enfant que le sens du message produit ne coïncide pas avec son intention dialogique.

⁷³ Ibidem, p.72

Nous voyons bien la difficulté de saisir toute l'amplitude avec certitude du développement métalinguistique et métasyntaxique de l'enfant. Retenons, pour conclure, que d'après Berthoud et Sinclair (1978), se fondant sur les expériences éprouvant les jugements métalinguistiques et des tests de compréhension, il apparaît que la réflexion sur les phrases n'est possible que bien après la généralisation des réussites en compréhension. De même, Villiers et de Villiers (1978) insistent sur le décalage de plusieurs mois et années existant « *entre l'utilisation de règles en production et la maîtrise métalinguistique de ces règles* ». La conceptualisation grammaticale semble exiger du temps, voire beaucoup de temps. Aux alentours de 4 ans, les données relatives sur les jugements de grammaticalité indiquent des manipulations précoces, mais fortuites de la syntaxe, en lien avec des considérations de signification, de normalité ou de sonorité. Ses premières intuitions d'acceptabilité sont des comportements épisyntaxiques tout comme pour les premières habiletés correctives. Ces manipulations précoces ne sont donc ni réglées, ni contrôlées consciemment. Elles sont, cela dit, souvent efficaces et constituent une étape importante pour la prise de conscience, l'accès ultérieur à une véritable capacité métasyntaxique. Il faut attendre 6 - 7 ans pour que cette dernière s'exerce, que se manifestent des jugements qui traduisent une identification consciente de la non - application d'une règle syntaxique qui fait une phrase agrammaticale (Berthoud-Papandropoulou et Sinclair, 1983). On peut parier que le travail scolaire sur les aspects formels de la langue révèle une conscience métasyntaxique, qu'une posture métasyntaxique émerge dans l'apprentissage explicite des règles grammaticales et les exercices d'application correspondants. Les efforts de lecture pour comprendre et d'écriture pour se faire comprendre rendent nécessaire l'émergence d'un comportement métasyntaxique jusqu'alors accessoire ou inutile.

Le caractère conscient de l'action est le critère pour différencier les comportements « *méta* » et les comportements « *épi* ». L'indice de conscience est faible, car la non-verbalisation d'une justification grammaticale est insuffisante pour établir la non-conscience ; par ailleurs, la reconstruction a posteriori d'une démarche rend possible une verbalisation d'un traitement inconscient. Diverses études montrent cependant la pertinence de ce critère. Il s'établit ainsi la différence entre les connaissances « *épi* » (non conscientes et implicites) et les connaissances « *méta* » (explicites et conscientes). Les premières étant clairement un pré requis des secondes.

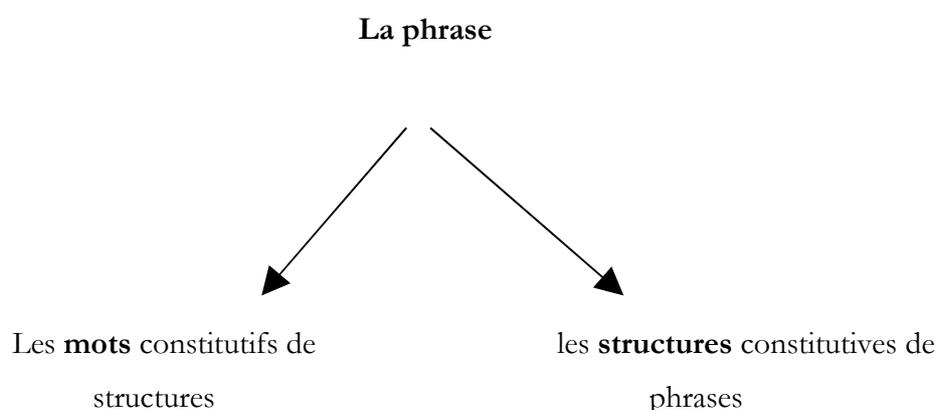
Gombert (1990) affirme l'existence d'un décalage vertical entre un contrôle épilinguistique précoce et un contrôle métalinguistique plus tardif qui lui semble une distinction utile pour le praticien de l'apprentissage. Le principe de *conscience* est appelé par l'apprentissage (bien que tout apprentissage ne soit pas forcément conscient), parce que l'acquisition et la restructuration des connaissances exigent une participation consciente. L'explicitation grammaticale n'est profitable pour les apprentissages que si l'enfant a atteint un niveau de maîtrise épilinguistique stabilisé pour accéder à un statut métacognitif, que s'il est capable d'une participation consciente à un apprentissage, d'une gestion consciente de ses tentatives de résolution, qui se situent nécessairement dans sa zone de proche développement. C'est ainsi, que dans la foulée de Gombert, nous pensons que l'action pédagogique du maître de grammaire en cours élémentaire doit viser la constitution d'une grammaire implicite stabilisée, la stabilisation des connaissances épilinguistiques correspondantes (une manipulation d'objets linguistiques) dont les règles de fonctionnement sont les règles grammaticales d'une grammaire explicitée, d'une connaissance maîtrisée et consciente d'ordre métalinguistique, qui se constituera à partir des grandes classes de cours moyen. « *C'est par ces manipulations que l'enfant sera conduit à la maîtrise fonctionnelle indispensable à l'efficacité des efforts qui ultérieurement viseront à la compréhension* » (Gombert, 1990). Le maître de grammaire doit donc être conscient de ce processus de développement métalinguistique chez l'élève de l'école élémentaire pour ajuster à bon escient sa didactique.

2-3 : Courants épistémologiques de référence :

Notre étude s'adosse naturellement sur les aspects historiques de l'art grammatical⁷⁴. Nos recherches dans la littérature grammaticale nous ont conduit à ne simplement retenir, de l'histoire des réflexions sur les structures de la langue et les signes matériels qui lui donnent corps, que deux principales figures de la grammaire. Ce sont deux éminents grammairiens qui sont à l'origine de courants épistémologiques qui interrogent nos protocoles et dont nous avons observé des traces théoriques dans les pratiques de classe de grammaire observées.

Denys le Thrace et Noam Chomsky représentent deux approches et théories grammaticales à la fois opposées et complémentaires. Nous ne pouvons nous référer à l'une sans oublier l'autre, elles possèdent un rapport dialogique qui irrigue la grammaire en acte.

Nous ne pouvons pas penser la phrase sans l'élément fondamental qu'est le « *mot* » décrit par Denys le Thrace, ni sans l'élément « *structure* » qui fonde la syntaxe que théorisa Chomsky. Mots et groupes de mots se répondent :



Nos deux auteurs de référence représentent deux cadres opposés d'analyse de la langue pour la grammaire scolaire : l'analyse très ancienne par l'identification des éléments, l'autre analyse plus récente par l'identification des structures, qui bouscule la première, mais la complète. Nous devons, tout particulièrement pour l'un, l'apparition d'une approche descriptiviste de la grammaire dont les catégories grammaticales demeurent vingt siècles plus tard et pour l'autre, une approche fonctionnelle et structurale de la langue dont les opérations de transformations et d'identifications de propriétés grammaticales servent toujours. L'observation des pratiques de classe grammaticale nous révèle une grammaire un peu plus particulièrement centrée sur le mot que sur la structure de la phrase dans les petites classes (études des noms, des adjectifs, des verbes...), en revanche au cours moyen les leçons portent plus sur les relations syntaxiques entre les structures et la caractérisation de leurs propriétés. Notre exploration n'est pas suffisamment importante pour toutefois affirmer un net clivage, puisque nous avons pu observer quelques exceptions significatives.

La tradition attribuée à Denys le Thrace, qui fut un disciple du grammairien Aristarque, la rédaction de la première *Technè Grammatikè*, du premier inventaire grammatical occidental. La contribution de Denys le Thrace à la pensée grammaticale succède aux apports d'Aristote et des stoïciens. Ces derniers auraient été les premiers à produire des observations, non pas purement logiques ou philosophiques sur le langage, mais aussi morphologiques, s'intéressant au cas du

⁷⁴ Voir en pages annexes (sur le cédérom joint au mémoire) la brève histoire de la grammaire que nous avons retracée.

nom et aux flexions du verbe, aux accords et aux fonctions. Pour les stoïciens, le langage n'est pas le reflet d'une réalité préétablie : il procède non d'une reproduction, mais d'une production d'une image structurée⁷⁵. Une condition pour que la langue devienne objet d'études scientifiques dont la voie semble désormais tracée.

Le texte de la *Technè* date de la fin du II^{ème} siècle avant notre ère. Il forme un bref manuel synthétique qui condense en quelques pages toute la taxinomie et la terminologie élaborées lors des premiers siècles d'une histoire de la grammaire née dans l'espace hellénistique d'Alexandrie. Denys le Thrace y fonde l'analyse du discours en parties. Relevant quelques incohérences, certains chercheurs ne lui attribuent pas la paternité de tous les chapitres. La *Technè* traite de la grammaire du grec, elle est un manuel d'apprentissage sur la langue grecque. Des spécialistes soulignent le caractère « hellénocentrique » de cette réflexion grammaticale⁷⁶. Ce manuel décrit de manière empirique et méthodique les faits de langue en dehors de toute considération philosophique. Avec Denys, le grammairien se doit de découvrir les règles grammaticales de sa langue en opérant des recherches d'analogies, en regroupant les itérations observables dans les discours. Il développe une étude de l'élément « mot ». Il en résulte une classification que nous utilisons encore vingt et un siècles après. Il expose huit catégories : le nom, le verbe, le participe, l'article, le pronom, la préposition, l'adverbe et la conjonction. C'est une méthodologie de classification dont nous observons encore les échos dans l'observation réfléchie de la langue qui préconise un travail de constat et de comparaison des récurrences dont on essaie de tirer un enseignement, une théorie sur la langue.

Les vingt chapitres du manuel de Denys, qui dessinent un système grammatical, se regroupent en deux sections. La première est assez composite : au chapitre 1 sur la définition de la grammaire⁷⁷ succède un chapitre 2 sur la lecture puis les chapitres 3 et 4 respectivement consacrés à l'accentuation et à la ponctuation. Le chapitre 5 évoque la rhapsodie, une subdivision du poème épique, les chapitres 6 à 10 abordent la phonétique. C'est dans la seconde section que sont définies les huit parties du discours. Lallot note que cette grammaire, si elle recense les phénomènes linguistiques (par exemple, les « accidents flexionnels et dérivationnels »), elle n'enseigne pas les règles qui font fonctionner ces phénomènes, en l'occurrence les règles de la flexion et de la dérivation. Nous observons que la *Technè* n'est pas un « manuel de langue » pour apprendre à parler le grec, mais un ouvrage pour étayer la description grammaticale des mots d'un texte, pour des lecteurs sachant le grec qui ont ainsi à disposition un lexique technique indispensable pour une analyse de leur langue. Lallot explique : « *L'art grammatical dont la T se veut le compendium est, d'une part, un art de lire, d'autre part et principalement, un art de parler du mot écrit, c'est-à-dire de nommer les signes qui le composent – lettres et signes diacritiques – , d'en distinguer les syllabes et de donner la quantité de chacune, de classer le mot lui-même dans l'une des huit parties de la phrase en précisant éventuellement la sous-classe dont il relève et en énumérant les accidents dont il est affecté.* »⁷⁸ Toutefois, le même auteur mentionne l'absence de la moindre esquisse de syntaxe. La construction d'une phrase avec des mots n'est nulle part explicitée. La définition de la phrase

⁷⁵ « Le langage n'est pas, pour les stoïciens, le reflet d'une réalité pré-établie. L'aptitude à établir des relations entre les objets du monde est inscrite dans toute parole, acte proprement humain. Le langage ne reproduit pas une image structurée, il la produit. La langue peut devenir alors objet d'une description scientifique. » Denis, D, Sancier-Château A. , Grammaire du français, Librairie générale française, 1994, p. XIII et XIV.

⁷⁶ Jean LALLOT, La grammaire de Denys le Thrace, CNRS Edition, 1998, page 4.

⁷⁷ Définition de Denys le Thrace sur l'art grammatical : « *La grammaire est la connaissance empirique de ce qui se dit couramment chez les poètes et les prosateurs. Elle a six parties : premièrement, la lecture experte respectueuse des diacritiques ; deuxièmement, l'explication des tropes poétiques présents ; troisièmement, la prompte élucidation des mots rares et des récits ; quatrièmement, la découverte de l'étymologie ; cinquièmement, l'établissement de l'analogie ; sixièmement, la critique des poèmes – qui est, de toutes les parties de l'art, la plus belle* ». D'après la traduction de Jean Lallot, ibidem.

au chapitre 11 vise une explicitation en termes de catégories grammaticales : la phrase possède huit parties qui sont énumérées. Aucune relation syntaxique entre les parties n'est envisagée⁷⁹. Le mode d'emploi complet des outils de la langue ne semble pas livré : une connaissance morphologique ou syntaxique peut s'avérer nécessaire pour une identification certaine du mot comme un nom ou comme un adverbe, d'un verbe comme indicatif ou comme impératif dans des cas d'incertitudes. Nous avons donc affaire à un ouvrage « minimum » qui devint, cela dit, le socle d'une connaissance académique en analyse grammaticale (en termes d'explication, d'élucidation et d'établissement d'analogie selon sa définition de la grammaire).

À la fin du 18e siècle, la découverte du Sanskrit accroît l'idée de comparatisme et la recherche d'une origine commune à toutes les langues humaines ; il démarre alors la quête d'une « *langue mère* ». Progressivement, la grammaire, jusque-là conçue comme un raisonnement logique et philosophique avec dans les derniers siècles des tentatives de formalisation du langage, se verra renouvelée dans la perspective d'une langue – objet. La linguistique moderne se construit au travers de quelques courants de pensée et d'étude sur la langue (le comparatisme, l'historicisme, le positivisme en phonétique et en phonologie, le courant descriptif et normatif). Une mutation épistémologique voit le passage progressif de la grammaire à la linguistique. Les travaux de Saussure témoignent de ce renouvellement qui veut comprendre le pur fonctionnement du langage, ici et maintenant, considéré comme système. La visée est de comprendre « *comment cela fonctionne* » dans le repérage d'unités fonctionnelles. Mais les règles du bon usage normatif continuent d'inspirer les manuels pédagogiques et utilitaires.

La partie syntaxique de la connaissance grammaticale s'est développée très lentement du monde antique aux temps classiques, ce qui amène à penser le savoir syntaxique peu stabilisé. Les syntaxes traditionnelles opèrent des classements plus ou moins disparates par rapport à la structure de la langue : tantôt fondés sur des critères formels ou tantôt fondés sur des critères sémantiques ou une énumération aussi exhaustive que possible en cas particuliers ou d'exceptions. Les syntaxes modernes ambitionnent de corriger ces dilemmes. Le changement épistémologique qui veut rendre scientifique la réflexion sur la langue commence avec le « structuralisme » qui entre dans la grammaire scolaire par la structure prototypique des phrases et des automatismes que des exercices appropriés peuvent régler. Son principe consiste en la mise à jour des structures de la langue dans l'idée qu'elle est constituée d'invariants, de lois d'organisation. Le structuralisme postule l'existence de schèmes stables et d'une décomposition de la langue en des structures identifiables. Le langage est considéré comme un système composé d'éléments (morphèmes ou phonèmes) reliés entre eux par des principes d'opposition et de complémentarité. Bloomfield fonde en 1933 la méthode de la grammaire distributionnaliste, influencée par les conceptions du behaviorisme dans une logique stimulus/réponse. Dans le but d'un traitement automatique du langage par la machine, il en réduit la dimension sémantique. La signification n'est pas prise en compte, elle est du ressort du discours, non de la langue. Le sens est assimilé à une information transmise par la langue. Son analyse segmente les éléments en fonction de leur répartition, de leur capacité d'association et de substitution à l'intérieur d'un ensemble-système afin de dégager des constituants hiérarchisés entre eux. Chaque élément est défini par sa distribution, la place occupée au sein du système et ses possibilités de variations et de commutation. Nous retenons aussi de cette époque Chomsky comme référent d'une grammaticalité moderne. La grammaire générative de Chomsky défend

⁷⁸ Jean LALLOT, La grammaire de Denys le Thrace, CNRS Edition, 1998, page 6.

⁷⁹ « Le mot (lexis) est la plus petite partie de la phrase (logos) construite. La phrase est une composition en prose qui manifeste une pensée complète. La phrase a huit parties : le nom, le verbe, le participe, l'article, le pronom, la préposition, l'adverbe, la conjonction. L'appellatif se range en effet sous le nom, comme une de ses espèces. » In Jean LALLOT, La grammaire de Denys le Thrace, CNRS Edition, 1998.

une exigence poussée de formalisme dans la construction d'un modèle formel, calculable et opératoire. Il s'agit d'étudier la langue en dehors de la signification. Chomsky souhaite démontrer le mécanisme génératif de la langue, c'est-à-dire montrer comment à partir d'un ensemble fini d'axiomes de départ, de procédures et de règles, un locuteur parvient à générer un nombre infini de phrases syntaxiquement conformes, grammaticalement recevables. Il met en place une vision dynamique de la structure syntaxique dans une conception exclusivement formelle de la langue, une vision technique et scientifique du langage. Le projet, in fine, est de fonder une grammaire universelle des langues avec le postulat de propriétés invariantes d'une langue à l'autre. On peut dénoncer les limites de cette grammaire formelle qui ignore l'acte d'énonciation, justement objet du second grand courant contemporain, avec la pragmatique linguistique. Cependant, la grammaire générative a fait naître de nombreuses autres recherches, d'autres grammaires formelles à dominante tantôt syntaxique, tantôt sémantique. Elle a aussi ouvert un vaste débat sur l'objet de la linguistique entre conceptions technicisées et procédurales de la langue ou conception sémantique, d'usage, d'activité de parole.

Notons toutefois que, de siècle en siècle, seules quelques modifications furent donc apportées aux parties originelles du discours de l'école d'Alexandrie. Le participe fut rangé avec le verbe, le nom divisé en deux parties (substantif et qualificatif) et l'interjection a été ajoutée par les grammairiens latins. De nombreux grammairiens ou linguistes se sont appliqués depuis, nous l'avons vu, à accroître les nouvelles distinctions, avec plus ou moins de succès. Mais l'édifice grammatical antique semble stable. « *Quant aux linguistes modernes, même s'ils ont réussi, à l'occasion, à faire accepter de nouveaux termes comme déterminant, quantificateur (plusieurs, beaucoup, tous), groupe nominal, groupe verbal, cela ne s'est jamais fait au détriment de l'ancienne nomenclature : l'essentiel de l'édifice grec, vieux de deux millénaires, n'a pas été ébranlé.* » (Germain, Seguin, 1998) La linguistique nous semble influencer bien plus les pratiques enseignantes, la méthode ou les procédures d'enseignement qu'un contenu, un savoir académique qui a fait les preuves de sa solidité, de sa pertinence.

En conclusion, notre approche d'une grammaire en acte, nous conduit, suite à cet éclairage historique, à la distinction de deux pratiques didactiques en « grammaire élémentaire » :

- une didactique « pré-linguistique » où la dimension sémantique de la langue est très prégnante, où la sémantique dit le monde ; cette didactique mène à une forme de grammaire implicite.
- une didactique « linguistique » où la dimension sémantique sert de validation aux études des relations entre les structures de la phrase, où la sémantique est un outil ; la phrase est objectivée ; la grammaire est ici explicitée.

2-4 : Les âges de la grammaire scolaire

L'enseignement d'une grammaire scolaire organisée n'est apparu qu'à la veille de la Révolution française d'une part pour donner à la France une unité linguistique et lutter contre tous les patois, et d'autre part afin que la langue cesse d'être à l'origine d'une ségrégation sociale. Une grammaire académique préexistait donc à la grammaire scolaire, même si la préoccupation grammaticale était depuis le monde antique tournée vers la transmission d'une connaissance sur la langue pour mieux exprimer le monde. « *Les Eléments de la grammaire française* » de Lhomond constitue le premier manuel scolaire. Il ne présente aucune prétention théorique et spéculative. Son unique objectif est l'enseignement des règles d'écriture française : l'orthographe et la ponctuation. Il s'agit d'énoncer des règles pour résoudre principalement la plupart des difficultés de l'accord orthographique. La grammaire de Lhomond reprend les « *parties du discours* » (les classes de mots, leur nature) et des règles d'accord reposant sur la notion de fonction. Cette grammaire rompt avec la grammaire académique qui propose des théories explicatives. La grammaire scolaire est alors « *plus pédagogique que scientifique* » (Compana, 1999). La grammaire de Lhomond, dans sa visée pragmatique, se récitait comme une poésie. Elle ne faisait l'objet d'aucun exercice. Ce sont Noël et Chapsal qui les introduisent en 1823 dans « *La nouvelle grammaire française* » pour une application des règles apprises et sans nul autre souci de compréhension linguistique. Une autre grammaire améliore les procédures vers 1850, sans démentir les ambitions proprement orthographiques des précédentes.

En 1922, Brunot dresse méthodiquement la liste des incohérences qui prouve l'échec d'une grammaire scolaire comme mode de connaissance de la langue. Grammairien, il tente de se détacher de la grammaire traditionnelle, il essaye de peser sur la réforme de l'enseignement de la langue française. Il s'oppose ainsi à la grammaire normative qui empêche « *de reconnaître et comprendre les idées sous les signes* ». Ses travaux montrent la prédominance du signifié, « *l'idée à signifier* » dans le signe linguistique comme l'importance du « social » dans le langage. Ce qui le rapproche des thèses de Saussure. Pour ce grammairien atypique, le langage est à la fois un outil de développement de la pensée, un moyen de communication et un fait sociologique. Il reconnaît, cela dit, le mérite d'une grammaire historique facilitant la compréhension d'une règle grammaticale évolutive, non pas immuable, mais vivante à l'image de la langue. Avec le structuralisme, l'intérêt se déplace vers les propriétés des éléments de la langue, les combinaisons possibles, leur fonctionnement en système et des exercices ad hoc. Les méthodes génératives ne réussissent pas leur transposition didactique : la description de la langue sous forme de structures symbolisées avec des arbres (ou arborescence) est trop abstraite pour les écoliers. La méthode souffre d'une application trop rapide des théories de la recherche en milieu scolaire.

Les grammaires actuelles, plus ancrées sur la maîtrise de la langue, un nouvel enjeu sociétal fort, se projettent essentiellement dans la production d'écrit et la langue orale. La grammaire se fait plus thématique avec la « grammaire de texte » qui tente de supplanter la traditionnelle « grammaire de phrase » dans certaines écoles de pensée, dans certains manuels. Les nouvelles prescriptions sur l'enseignement grammatical de 2002 cherchent à promouvoir une méthode d'observation dont la visée demeure cependant identiquement la maîtrise de la langue française. Celles de 2007 réaffirment la phrase comme support à tout apprentissage de la grammaire.

Somme toute, ce bref détour historique montre que peu de choses ont vraiment changé dans la grammaire scolaire, même si elle fut secouée par la vague linguistique qui marqua nombre de parutions dans les années 1970-1980. Actuellement, elle se trouve aux prises entre traditions et innovations. Notons qu'elle demeure encore en maints endroits largement parente avec la

grammaire de Lhomond dont les buts furent « ortho-centrés » : faire apprendre l'orthographe aux élèves et évaluer leurs compétences à l'aune des dictées qui demeurent avec le calcul et la poésie l'une des plus fortes représentations que nous avons de l'école primaire. Le souci de l'accord orthographique demeure prépondérant pour la majeure partie des enseignants de l'élémentaire. Nous remarquons qu'historiquement la logique d'enseignement grammatical fut abondamment plus pragmatique que scientifique : d'où les « recettes » ou les « astuces » pour déterminer la fonction d'un mot que certains peuvent ériger en « notions » ou en « conceptualisations ». Mais qui ne sont pas, à nos yeux, des « hérésies » grammaticales, mais des passages obligés, des « concepts provisoires » sur le long chemin de la conceptualisation grammaticale. Une position que nous tenterons d'élaborer et prouver dans les chapitres suivants relatifs à nos études empiriques.

2-5 : Evolution de la prescription didactique

De 1930 à 1949, nous pouvons considérer que l'institution scolaire s'inscrit dans la continuité de celle de son père fondateur Jules Ferry. Les instructions officielles de 1923, toujours en vigueur en 1949, spécifient : « *Pour bien enseigner aux enfants ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, il faut savoir choisir et doser, selon leur âge, les connaissances qu'ils auront à assimiler... Mieux vaut laisser l'enfant dans l'ignorance que de lui imposer un enseignement prématuré.* »⁸⁰ Une idée toujours aussi prégnante chez un certain nombre d'enseignants au début du XXI^e siècle au sujet de la grammaire. Faisant référence à celles de 1887, ces instructions de 1923 préconisent aussi la méthode expérimentale qui associe l'élève au maître dans la recherche de la connaissance. La lecture et la langue française y sont deux disciplines distinctes qui composent deux chapitres séparés. Les finalités de l'enseignement de la langue française (I.O. de 1923 et 1938) conduisent l'enfant à exprimer sa pensée « *en un langage correct* » et contribuent à la consolidation de l'unité nationale. Le cours de français comprend la récitation, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe, l'élocution et la rédaction. Les instructions de 1938 reconnaissent que la langue française n'est pas la langue maternelle de tous : il s'agit « *d'enseigner la pratique exacte et sûre de la langue. Cette connaissance une fois acquise, l'étude de la langue française devient un enseignement de culture.* »⁸¹ Cette prescription a pour visée le passage d'une pratique linguistique coutumière du milieu de l'enfant vers une pratique institutionnelle ou sociale, celle du bon usage de la langue. Il est rappelé que l'apprentissage des mécanismes linguistiques exige beaucoup de temps à l'école primaire, les explications sur les faits de langue ne pouvant intervenir trop tôt dans la réflexion des élèves. Une conception qui perdure de nos jours. Au cours préparatoire, il est prescrit une initiation à l'orthographe consistant en la copie, afin de les fixer en mémoire, des mots difficiles dont la correspondance phonique et graphique n'est pas certaine. Au cours élémentaire, la grammaire doit s'apprendre de manière concrète. Le texte doit être le support qui facilite la compréhension de la « fonction habituelle » du nom, de l'article et du pronom, de l'adjectif et du verbe. L'élève doit être amené « *par la pratique du langage parlé ou écrit, à classer avec précision les formes verbales.* »⁸² L'enseignement de la grammaire s'avère plus complet au cours moyen : il est préconisé une étude de la syntaxe. On passe des éléments constitutifs de la phrase et de leur fonction, à l'étude au cours moyen de leurs articulations entre eux, entre autres avec la ponctuation. De façon générale, l'apprentissage grammatical doit, selon ces instructions officielles, rester modeste et progressif en allant du plus simple au

⁸⁰ Bibliothèque pédagogique EDESCO, Programmes et instructions de l'enseignement primaire, 1947, page 6.

⁸¹ Leterrier L., Programmes et instructions (1948-1952), page 88, cité par Marie-Claire Durand in « La maîtrise du langage et de la langue française à l'école », SCEREN, 2004

⁸² Bibliothèque pédagogique EDESCO, Programmes et instructions de l'enseignement primaire, 1947, page 12.

plus compliqué. La méthode suggérée est déductive. Il s'agit de retrouver en mémoire la règle apprise par cœur pour l'appliquer lors de la phase d'exercice. Dans les instructions de 1923, l'écrit prédomine sur l'expression orale. L'école semble le lieu où l'on écrit. L'objectif premier est en effet de conduire les élèves à écrire dans une langue française correcte à l'orthographe difficile. Il semblerait qu'au début du XXe siècle, étudier la langue ou faire de la grammaire est essentiellement apprendre l'orthographe. « *L'enseignement de l'orthographe, c'est-à-dire de la lecture et de l'écriture françaises, a profondément influencé, orienté le développement de l'école, et a certainement contribué à lui donner cette forme hiérarchique et centralisée si caractéristique de notre éducation nationale.* » (Chervel, 1977) L'école de 1923 confirme une grammaire scolaire traditionnelle, née à la fin du XIXe siècle, à vocation essentiellement orthographique qu'elle déclare comme « La grammaire ». Celle-ci est un corpus développé pour ses propres besoins d'enseignement. Elle écarte tous les « usages linguistiques vivants ». Une thèse confirmée par André Chervel : « *Il semblait s'avérer, en effet, que l'enseignement français avait délibérément fabriqué, à des fins pédagogiques sa propre grammaire, et avait su l'imposer en la faisant passer pour la grammaire du français.* »⁸³ Le grammairien F. Brunot conteste aussi le primat donné à l'orthographe : « *Tant qu'on n'aura pas abjuré, tant que l'orthographe restera ce qu'elle est, aussi longtemps que le préjugé public attribuera une valeur de premier ordre à la connaissance de pures conventions d'écriture, l'enseignement véritable de la langue en souffrira ; il restera gêné, étouffé, faussé, au moins dans les classes élémentaires. Les arbres empêchent de voir la forêt.* » (Brunot, 1936)

La rénovation pédagogique, et plus particulièrement celle de l'apprentissage de l'orthographe préconisée par Brunot, ne verra pas le jour. Néanmoins, il sera ajouté, dans un certain nombre de manuels scolaires, aux exercices grammaticaux traditionnels, des exercices d'expression des idées et des différentes manières de les exprimer. La circulaire du 5 octobre 1950 signale « les étapes à franchir aux différents cours » de l'école élémentaire, une progression dans l'analyse de la proposition et de la phrase. : « *ce que nous recherchons, c'est, dans la proposition, la reconnaissance, autour des mots clés (verbe, sujet, complément), des groupes de mots qui grammaticalement et sémantiquement sont inséparables, et, dans la phrase, la découverte du rapport des propositions entre elles ou avec les mots dont elles dépendent.* »⁸⁴

Dans la circulaire du 19 octobre 1960, nous lisons que les élèves quittant la classe de CM2 doivent pouvoir lire couramment un texte simple et connaître les règles élémentaires de la grammaire et de la conjugaison. Une bonne maîtrise de la langue orale et de la langue écrite est attendue dans une visée de production cohérente des idées, dans un petit paragraphe écrit. La circulaire du 31 août 1961 présente, dans le cadre des connaissances acquises à la fin du CM2, l'analyse d'une phrase type avec un modèle qui est donné, extrait de l'oeuvre de Chateaubriand. La prescription méthodologique incite les maîtres d'école à une pédagogie de l'exemple et de l'apprentissage par cœur. L'exemple doit rappeler la définition ou la règle chez l'élève. La circulaire précise bien : « *Il est rappelé que ces exemples, avec les définitions et les règles qui sont formulées, doivent être retenus par cœur.* » Une méthodologie qui tente toujours les praticiens.

La rénovation du système éducatif avec la loi du 11 juillet 1975 marque bien l'« après mai 68 » avec son principe général d'égalité des chances afin de former des citoyens agissant dans une société « libre ». Les objectifs scolaires se définissent désormais dans le cadre d'une pédagogie par objectifs. Dans la foulée des travaux de la commission Rouchette, les nouvelles instructions

⁸³ Chervel, A. , ... et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire, Payot, 1977, page 9,10.

⁸⁴ Chervel, L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels, tome 3, 1940-1995, INRP, Eds Economica, 1995, p. 119.

pour l'enseignement du français sont publiées dès 1973. Elles répartissent le champ disciplinaire en deux grandes familles d'activité : les activités de communication (occupant la plus grande place de la prescription) et les activités spécifiques, outils des précédentes. Le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison et la grammaire en font partie. Il est affirmé que cet enseignement ne peut ignorer les apports de la linguistique moderne. Ces instructions s'opposent à une mémorisation et application de règles systématisées. L'essentiel n'est plus là, mais dans l'élaboration par l'élève, dans une démarche de découverte, des règles grammaticales, peu nombreuses et construites à partir d'une pratique déjà identifiée. La notion de transdisciplinarité apparaît avec le souci de lier les exercices grammaticaux avec les activités de classe. Il est recommandé une progression dans l'étude de groupe de mots définis à partir de leurs fonctions (groupe sujet, groupe complément...), non pas l'étude de mots isolés. Nous sommes ici dans une analyse fonctionnelle de la phrase. Au C.P., l'élève fera des découvertes sur le fonctionnement de la langue à partir de l'observation visuelle de la langue écrite et de l'observation auditive de la langue orale (étude essentiellement portée sur des indices morphologiques et phonologiques avec par exemple les variations des marques usuelles du genre et du nombre). Au cours élémentaire, de nouvelles formes d'exercices, visant à familiariser l'enfant avec des « structures » non spontanées, sont conseillées. On parle d'exercices structuraux qui fondent un apprentissage de type implicite de la langue. L'apprentissage s'exerce d'abord par l'usage, avant de mémoriser la terminologie grammaticale au cours moyen. Les exercices de transformation, de substitution, de déplacement sont destinés à construire des automatismes. Un usage et une manipulation qui doivent laisser place ensuite à la réflexion. L'exercice de reconstitution de texte est aussi suggéré. Nous observons ici une prescription qui influence partie des enseignants que nous avons filmés et que nous avons catégorisés en trois familles d'apprentissage/enseignement grammatical, sur lesquelles nous reviendrons.

Avec les programmes de 1985, de 1995 puis 2002, ainsi qu'avec la loi d'orientation générale de 1989 qui place résolument l'élève au centre du système éducatif, nous entrons dans la perspective de l'école du 21^{ème} siècle. La mission scolaire est de préparer efficacement tous les élèves du primaire aux enseignements du secondaire au moyen d'une pédagogie adaptée et différenciée aux besoins des élèves. En matière d'enseignement du français, les instructions officielles de 1985 et 1986 semblent peu novatrices, mais elles confirment les orientations de 1972. L'apprentissage s'inscrit dans une perspective résolument communicationnelle, la langue orale est toujours mentionnée comme essentielle à l'apprentissage de la langue.

Avec les instructions officielles de 1995, la nouveauté réside dans la nouvelle dénomination en « Maîtrise de la langue » de l'apprentissage du français. Cette maîtrise de la langue est placée au rang de compétences transversales fondamentales ; elle est la clé d'accès à tous les autres savoirs. Les programmes de 1995 précisent pour le cycle 2 (CP/CE1) : *« Il convient d'apprendre à l'élève à repérer les principes de fonctionnement de sa propre langue; le maître utilise pour cela un vocabulaire précis. La grammaire, le vocabulaire, l'orthographe sont des moyens de mieux parler, de mieux lire, de mieux écrire et d'accéder ainsi progressivement à la maîtrise de la langue. (...) Le maniement de la langue conduit l'élève à percevoir la signification des fonctions essentielles au sein du texte, de la phrase et à reconnaître les groupes syntaxiques... »* Pour le cycle 3 (CE2, CM1 et CM2), il est inscrit : *« À la fin de sa scolarité à l'école élémentaire, le futur collégien doit avoir acquis des connaissances de base en vocabulaire, grammaire et orthographe. Ces connaissances permettent d'accéder à une compréhension progressive du fonctionnement de la langue (...) Il s'agira, pour l'élève, moins d'enregistrer mécaniquement la morphologie des conjugaisons*

que de s'initier à l'usage des temps et des modes, et d'en appréhender progressivement la signification »⁸⁵.

Les programmes de 2002 rebaptisent la « grammaire » en « observation réfléchie de la langue ». Ils s'inscrivent sur un autre niveau, celui d'une observation conduisant au « réfléchir » tel un chercheur dans son « laboratoire de langue ». « *L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe.*⁸⁶ » Au CP et au CE1, la grammaire est quasi absente, seul un travail d'orthographe grammaticale sur les chaînes d'accord est reconnu. Pour l'acquisition de l'orthographe grammaticale, les programmes demandent de privilégier la sollicitation de l'attention et de l'observation plus que la mémorisation de règles. C'est la maîtrise du langage par les exercices de lecture et de production de textes qui devient la priorité. Le programme de grammaire au cycle 3 est conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, et en particulier en liaison avec la production de textes dont il convient de renforcer la maîtrise devant les difficultés rédactionnelles des collégiens. Le postulat est d'appréhender l'élève comme un être doué de réflexion, non pas seulement comme un « réceptacle » de règles grammaticales. L'enfant doit se construire progressivement ses savoirs. Il est maître de son apprentissage : « *Une règle grammaticale ne résout pas toutes les questions que se pose un enfant, on lui laisse construire ses définitions, quitte à les compléter par la suite* »⁸⁷. La grammaire se comprend alors comme l'apprentissage du fonctionnement de sa langue et sa maîtrise. Elle n'est pas une fin en soi. Elle ouvre vers une meilleure compréhension des formes écrites et une maîtrise de la production d'écrit. « *L'enfant doit avoir une attitude réflexive vis-à-vis de sa langue. Le maître doit placer l'élève en situation d'observateur afin qu'il construise ses propres règles ou ses propres règles d'analyse* ».

Quelques mouvements pédagogiques ou journaux d'instituteurs défendaient depuis quelques années cette rénovation précise de l'apprentissage grammatical. Nous pouvions lire que plaisir peut rimer avec grammaire selon certains didacticiens. Ce qui demande au maître de la considérer comme « un jeu naturel » que l'enfant s'approprie pour (re)construire et (re)mesurer son savoir, son modèle opératif qu'il possède déjà sur la langue. Placé sur un registre communicationnel, une grammaire qui fait la part belle au texte est appelée : « *Longtemps réduite à un travail sur la phrase, la grammaire amène désormais à réfléchir à la structure globale du texte. L'apprentissage de l'expression du temps gagne à être traité dans cette perspective plus large, avec notamment la distinction temps verbal/temps vécu, qui donne du sens. Car un texte n'est pas une addition de segments conjoints (sujet, verbe, complément), mais un système complexe que la grammaire textuelle permet de décoder* ». ⁸⁸ L'observation réfléchie de la langue est davantage une posture didactique prescrite qu'une formulation de contenus grammaticaux à faire apprendre aux différentes classes d'âge d'élève. Nous notons une posture de recherche linguistique pour l'apprenant et la volonté

⁸⁵ Programmes scolaires de 1995, édités par le CNDP. Ministère de l'éducation nationale.

⁸⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors série n°1 du 14 Février 2002, Les nouveaux programmes à l'école élémentaire. Voir en annexe la reproduction du document complet.

⁸⁷ Journal des Instituteurs, n°2, octobre 1997

⁸⁸ Ibidem.

d'évitement d'une approximation des savoirs grammaticaux, causée par un apprentissage de la métalangue ou d'une terminologie qualifiée, curieusement, de « prématuré ». Tel n'est pas le cas en cycle 3 dans d'autres disciplines scientifiques, nous semble-t-il.

S'opposant à une grammaire textuelle, la dernière circulaire sur la grammaire de Janvier 2007 puis les nouveaux programmes de l'école élémentaire d'avril 2007 réhabilitent la notion d'étude de la langue, le principe d'une étude systématisée de la phrase. La circulaire⁸⁹ indique la démarche de révision des programmes : « *La révision des programmes de maîtrise de la langue française portera aussi sur la grammaire. Le cycle des approfondissements viendra structurer ces premières connaissances, par une pratique explicite et progressive d'une grammaire centrée sur la phrase. Les apprentissages visés en fin d'école, qui sont étroitement liés au socle commun que devra maîtriser chaque élève, seront précisés dans ce sens. Afin de garantir les meilleures conditions de réussite des élèves et mieux correspondre aux exigences posées par le socle commun, les programmes en vigueur seront donc revus, pour être rendus lisibles pour tous, sur les bases suivantes :*

- *l'enseignement de la grammaire donnera lieu à des leçons spécifiques, systématiques et progressives ;*
- *cet enseignement rigoureux sera celui d'un savoir vivant déclinable en connaissances, capacités et attitudes et proposera donc explicitement des modalités de travail basées sur l'observation, la manipulation et la formalisation des règles ;*
- *l'enseignement de la grammaire sera conduit dans toutes les classes à partir d'une terminologie uniformisée et accessible à tous. »*

Ainsi, les programmes scolaires, parus en Avril 2007, précisent que l'enseignement de la grammaire ambitionne de donner aux élèves une maîtrise plus assurée de la langue française contribuant à faciliter l'écriture et la compréhension des textes. Il est aussi mentionné que cet enseignement a également pour objet de développer « *la curiosité des élèves sur la langue.* » Il s'agit de conduire les élèves à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire, à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser. Il est conseillé de développer une attitude réflexive sur la langue, qui incombe pour l'essentiel au cycle 3 de l'école primaire. Toutefois, au cycle 2, les activités d'apprentissages de la lecture et de l'écriture offrent l'opportunité d'expérimenter certaines fonctionnalités des réalités de la langue, la classe de CE1 devant prévoir un temps spécifique d'étude de la langue (grammaire).

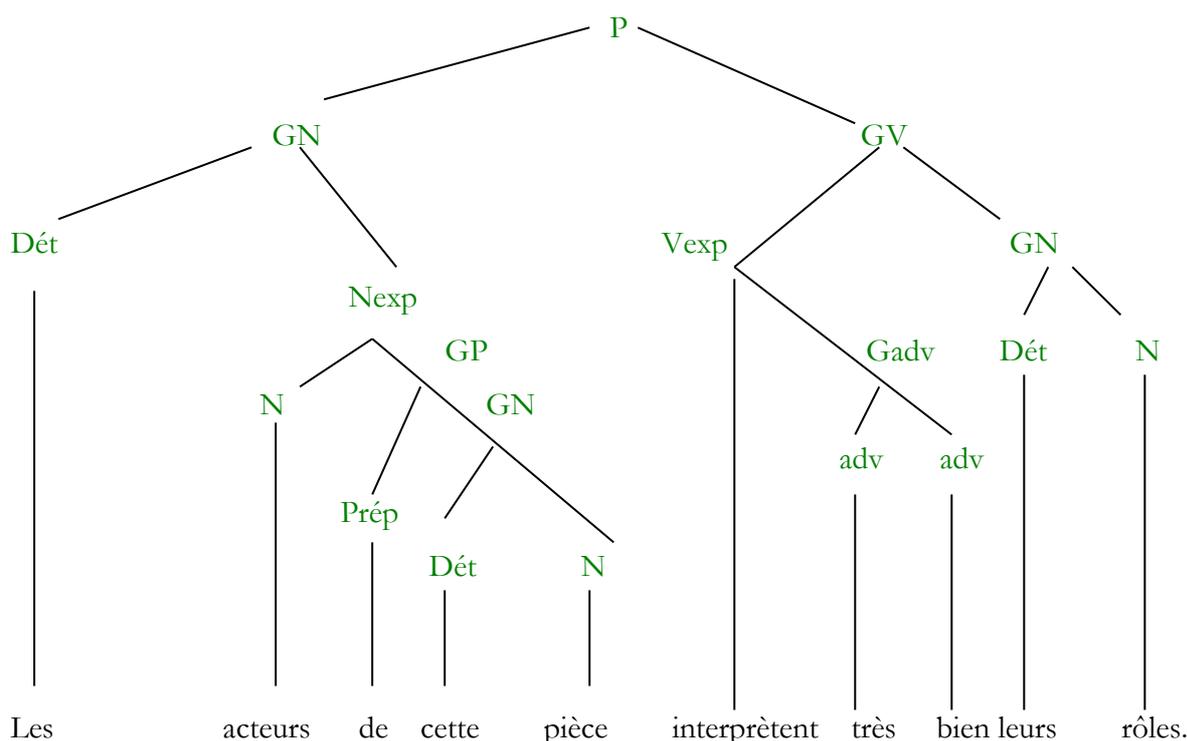
2-6 : Les trois points de vue grammaticaux :

L'analyse grammaticale revient au démontage d'un objet complexe qui s'étage sur deux niveaux principaux : au niveau supérieur, nous avons les fonctions primaires qui forment la structuration générale de la phrase (sujet, verbe, complément du verbe, complément de phrase). Au niveau inférieur, nous comptons les fonctions secondaires : elles sont localisées à l'intérieur des groupes (ou syntagmes) du premier découpage supérieur (par exemple, l'adjectif du nom dans le GN). Le syntagme est une appellation moderne de la notion de groupe de mots. Le syntagme se définit comme « *une séquence de mots formant une unité syntaxique* ». Il en découle trois propriétés qui permettent l'évaluation d'une suite de mots en termes ou non de syntagme : le test de substitution, le test d'effacement et d'addition, le test de déplacement.

⁸⁹ Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007 parue au Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 3 du 18 janvier 2007.

L'analyse en constituants immédiats est un modèle résolument formel qui considère la phrase de manière hiérarchisée selon des règles de combinaison que l'on peut décrire. Le principe de l'analyse en constituants immédiats consiste à décomposer une unité syntaxique non pas d'emblée en ses plus petites unités grammaticales, mais d'abord en ses plus grands constituants, puis à répéter l'opération de décomposition successivement sur ces constituants.

C'est une procédure qui souligne la hiérarchie des éléments (mots ou groupes de mots) constitutifs d'une phrase. Sa structure d'ensemble se représente sous la forme d'un schéma en arbre⁹⁰ :



Ce schéma est un arbre renversé comme les arbres généalogiques. Il est constitué de points (les nœuds) qui sont reliés par des lignes droites (les branches). Il forme une visualisation de la structure syntaxique. Les nœuds représentent les différents types d'unités syntaxiques (ou constituants), les nœuds terminaux correspondent à des mots, les nœuds non terminaux ou points de rencontre entre les branches correspondent à des syntagmes (ou suite de mots). Les branches reliant directement un nœud inférieur à un nœud supérieur symbolisent la relation « est constituant immédiat de ».

Qu'il s'agisse de mots ou de groupes de mots, un symbole catégoriel est attaché à chaque nœud du schéma. Les arbres visuels constituent des moyens parmi d'autres pour figurer la structure phrastique de manière à la fois catégorielle et hiérarchique. Tout équivalent est une représentation en ligne avec un système de parenthèses emboîtées les unes dans les autres. C'est le système que la grammaire scolaire a retenu.

⁹⁰ Exemple issu de Riegel, Pellat et Rioul, Grammaire méthodique du français, coll. Quadrige, PUF, 2004, p.113.

Les schémas en arbre illustrent le caractère doublement relationnel de tout rapport syntaxique. Tout constituant de la phrase y voit son statut syntaxique qui est défini de manière simultanée par deux types de relations solidaires :

- par une relation intégrative : comme constituant immédiat, il participe directement à la constitution d'un syntagme d'ordre supérieur ;
- par une relation distributionnelle : toujours comme constituant immédiat, il est directement lié aux constituants de même niveau avec lequel il forme un syntagme de niveau supérieur.

Ainsi dans la phrase « *Le chat de la voisine aime la bonne cuisine* », le groupe nominal « *la bonne cuisine* » est le deuxième constituant immédiat du groupe verbal : « *aime la bonne cuisine* » (relation intégrative). Du coup, ce groupe nominal est également en rapport syntaxique direct et linéaire avec le verbe « *aime* », premier constituant immédiat de ce même groupe verbal (relation distributionnelle). Ainsi, les relations intégratives et distributionnelles permettent-elles une lecture positionnelle des fonctions syntaxiques. L'idée est de permettre l'identification des diverses fonctions de la phrase simple sans recourir à la signification.

La tradition grammaticale répartit les mots en neuf parties du discours : le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection. Les grammaires traditionnelles ont généralement défini ces parties de manière sémantique et notionnelle, tant et si bien que ce type de classification est dépourvu d'un réel pouvoir discriminant. Les définitions s'avèrent imprécises ou extensibles. Parfois, elles se superposent d'une classe à l'autre. Nous lisons par exemple que le nom désigne les êtres vivants, les choses, les qualités ; lorsque l'adjectif qualificatif exprime la manière d'être d'une personne ou d'une chose, bref également la qualité. Le verbe exprime un état ou une action faite ou subie par le sujet, lit-on dans le Dictionnaire de l'Académie française de 1932, alors que le nom – de même – peut aussi désigner des procès (course, destruction) ou des états (tristesse, obséquiosité). Du coup, nous observons que les propriétés sémantiques ne permettent pas de distinction univoque des différentes parties du discours, comme le soulignent Riegel, Pellat et Rioul (2004). Ces catégories, ainsi traditionnellement définies, reposent davantage sur une connaissance intuitive de la langue que sur des critères formels et explicites. La catégorisation syntaxique s'exprime donc sous des formes d'équations du type : P. = G.N.S. + G.V. (groupe nominal sujet + groupe verbal) qui produisent des sous catégorisation du type : GV= V + GN (verbe + groupe nominal) & GN = N + D (nom + déterminant).

La grammaire constitue une construction intellectuelle destinée à la description de la structure et des règles d'une langue. Cette construction varie selon les écoles grammaticales ou linguistiques auxquelles elle se rattache et qui fournissent des modèles descriptifs rigoureux, mais différents. Dans tous les cas, l'approche grammaticale produit un nouveau rapport à la langue pour les apprenants : l'objet du réel devient un objet épistémique. La pratique langagière est objectivée en une modélisation qui modifie le contact personnel à la langue en production comme en compréhension : de nouvelles marques syntaxiques permettent un nouveau contrôle et une planification personnelle de la pratique du langage. L'apprenant passe ainsi d'une posture épilinguistique de manipulations inconscientes de données langagières à une posture métalinguistique où, avec conscience, le locuteur décode les finesses de la langue ou par exemple imprime à ses productions une gamme de nuances que seule une connaissance fine du système langue autorise. Vargas explique que la modification du rapport au langage qu'occasionne l'apprentissage en classe de grammaire vaut celle « *que l'usage du dictionnaire introduit dans le rapport aux mots* ». Il ajoute : « *qui définirait*

*le chien comme « un mammifère carnivore digitigrade » ou comme un « mammifère domestique de l'ordre des carnassiers ; famille des canidés » ; ou un chèque comme un « écrit par lequel une personne donne l'ordre de remettre, soit à son profit, soit au profit d'un tiers, une certaine somme à prélever sur le crédit de son compte chez une autre personne ? »*⁹¹ Nous voyons avec la grammaire tout le passage de la pratique à la théorie, un mouvement vers la conceptualisation d'un modèle opératoire, une conceptualisation que nous inférons comme nécessairement progressive. L'objectif de l'apprentissage grammatical est de faciliter l'accès de l'enfant aux « potentialités » qu'offre le langage.

Analyser la langue suppose de surfer sur plusieurs domaines de la description linguistique : la composante phonologique, la composante morphologique, la composante syntaxique, la composante sémantique, la composante pragmatique. La grammaire scolaire retient généralement seulement trois domaines d'investigation : le plan syntaxique (ou morpho-syntaxique), le plan sémantique, et le plan énonciatif (qui se démarque de la sémantique par son empan textuel qui le caractérise).

La composante phonologique relève de la phonétique, des sons, des syllabes, de l'accentuation, de l'intonation. La composante morphologique relève de la forme. Visuelle, elle est traditionnellement définie comme l'étude de la forme des mots. On distingue la morphologie lexicale qui étudie les mécanismes qui président à la formation des mots et la morphologie fonctionnelle due à la variation de la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre, de la personne. La morphologie fonctionnelle est largement tributaire de la syntaxe. La plupart de ses phénomènes composent une unité mixte : la morpho-syntaxe qui traite des variations formelles des mots dans des cadres syntaxiques. Le meilleur exemple paraît la question de l'accord orthographique.

La composante syntaxique trouve sa définition dans l'étymologie du terme. En grec, « syntaxis » signifie mise en ordre, disposition, assemblage. La syntaxe décrit donc fidèlement la manière dont les mots se combinent pour former des phrases, des constituants ou groupes de mots. La syntaxe française montre un caractère non arbitraire de l'ordre des mots. La « *combinatoire syntaxique* » détermine le regroupement des mots en « syntagmes », lesquels forment un niveau intermédiaire entre l'unité « mot » et l'assemblage « phrase ». La phrase est le cadre « naturel » des regroupements, le niveau hiérarchique supérieur de l'organisation des énoncés. L'analyse syntaxique constitue en définitive une oeuvre de « démontage », de qualification et de mise en évidence des relations entre chacune des parties de la phrase (avec des phrases à groupe unique convoquant l'analyse grammaticale et des phrases avec des groupes logiquement enchâssés, invitant à l'analyse logique).

La composante sémantique prend pour objet l'étude du sens qui est véhiculé par les formes linguistiques. Elle décrit la compétence d'interprétations d'énoncés et d'évaluation de leur « bonne » formation au regard du sens. Elle décrit aussi la capacité à reconnaître intuitivement la synonymie, la paraphrase, l'implication, l'incompatibilité qui sont autant de relations au sens. La sémantique lexicale fonde une théorie du sens des morphèmes lexicaux tandis que la sémantique grammaticale s'intéresse au sens des morphèmes grammaticaux (description des valeurs des catégories flexionnelles de la personne, du nombre, du temps, du mode et de la voix, et d'autre part, description de la signification des relations syntaxiques entre les constituants de la phrase).

⁹¹ Vargas Claude, Grammaire pour enseigner, une nouvelle approche théorique et didactique, Armand Colin, Paris, 1992, p.7.

La composante pragmatique (du grec « pragma » signifiant « action ») ou composante pragmatolinguistique envisage les énoncés comme des outils d'interaction communicative. L'activité langagière est considérée comme une pratique intersubjective, finalisée et réglée par des principes d'efficacité et de « bonne conduite communicative ». Une phrase syntaxiquement parfaite peut ainsi, en référence au contexte, à la situation écologique, se révéler communicativement incongrue et inefficace. Il s'agit des études sur les actes de langage, le sens des connecteurs argumentatifs, les embrayeurs et anaphores. Nous sommes plongés ici dans la langue en action et en contexte ; dans sa dimension thématique (énonciative).

Selon Vargas, « *toutes les grammaires ne sont pas équivalentes* ». Il associe l'étude du sens à l'étude de la forme et de l'énonciation. L'étude du sens relève de la sémantique, du rapport au monde et au réel. L'étude de la forme comprend la morphologie (les catégories grammaticales et leurs caractéristiques formelles), la syntaxe (la construction des phrases, l'ordre des mots, les fonctions des syntagmes et des propositions) et la morphosyntaxe (les accords du verbe, des adjectifs...). L'étude de l'énonciation relève de la « pragmatique » qui analyse l'organisation du flux informationnel entre locuteurs, les interactions et les actes de langage... À partir de ces distinctions, Vargas analyse (dans une perspective scolaire) une phrase selon trois points de vue : sémantique (la référence au monde), morpho-syntaxique (la référence à la forme grammaticale), énonciatif (la référence au discours).

Nous voyons d'ailleurs que le sujet peut être un sujet du discours (« il y a »), un sujet sémantique (« le sujet de l'action ») ou un sujet grammatical (« dans une relation sujet/verbe ») avec les éléments de corpus ci-dessous, extraits du protocole de Marielle, CE1 :

M- *Samantha ?*

E- *Dans la voiture, il y a une dame et un monsieur.*

M- *Oui, oui, euh, je préférerais que la phrase, elle commence par une dame et un monsieur.*

Célia.

E- *Ils se promènent.*

M- *Qui ?*

E- *La dame et le monsieur.*

M- *La dame et le monsieur se promènent, ça vous va ?*

E- *En voiture (l'élève parle en même temps que la maîtresse qui ne l'entend pas)*

E- *Oui.*

M- *Qu'est ce que vous vouliez préciser ?*

E- *Une dame et un monsieur se promènent en voiture.*

M- *Une dame et un monsieur se promènent en voiture, par exemple.*

Ce « *il y a* » introduit une autre forme de sujet (le sujet impersonnel, le sujet du discours). Ce « *il* » ne renvoie à aucun agent dans la réalité, « *il* » est un sujet apparent comme dans la phrase : « De nos jours, il se vend une quantité de fruits frais » où le sujet logique (ou réel) est « *fruits frais* ». De même, avec « *il y a une dame et un monsieur dans la voiture* », une dame et un monsieur sont des sujets logiques, des sujets réels. On peut dire que ce « *il* » ne représente rien de précis comme pour « *il pleut* ». C'est seulement un indicateur de la 3^e personne puisque tout verbe conjugué (sauf à l'impératif) doit normalement être introduit par un pronom personnel à défaut d'autres sujets (Grévisse, 2001 p. 305). L'enseignante est donc obligée d'invalider cette formulation conformément à l'objet de sa séquence, à son objectif d'apprentissage : « *trouver le sujet du verbe* », c'est-à-dire un sujet syntaxique. Dans cette phase interactionnelle, apparaissent donc plusieurs sujets : le sujet du discours « *il* » (ce dont on parle), le sujet de l'action « *Madame et Monsieur* » (celui qui fait l'action, l'actant) et le

sujet syntaxique (celui qui appartient à la relation sujet/prédicat et constituant essentiel auprès du verbe lui donnant sa marque de conjugaison).

Ainsi, nous revenons à Vargas dont nous reprenons à notre compte ses principes dans le tableau suivant, qui est valide dans la plupart des situations phrastiques⁹², dont celle que nous venons d'exposer :

	Une dame et un monsieur	se promènent en voiture.
Point de vue sémantique	actant	procès
Point de vue morpho-syntaxique	sujet	prédicat
Point de vue énonciatif	thème	rhème

Vargas précise que les grammaires scolaires mélangeaient les points de vue sémantiques et morpho-syntaxiques en définissant par exemple la notion de « sujet grammatical » (point de vue morpho-syntaxique) comme étant celui qui fait (ou qui subit) l'action exprimée par le verbe (l'actant du point de vue sémantique). D'autres grammaires mélangent les points de vue morphosyntaxiques et énonciatifs, en définissant, pour garder le même exemple, le sujet grammatical (point de vue morpho-syntaxique) comme étant ce dont on parle (le thème du point de vue énonciatif) »⁹³.

Les didacticiens actuels semblent privilégier l'articulation de ces trois points de vue linguistiques. Ils remarquent que la plupart du temps l'accès à la langue chez l'élève est sémantique ou pragmatique et qu'il convient non pas d'évacuer ces deux points de vue au profit du seul point de vue formel grammatical (ou morpho-syntaxique) mais de s'en servir comme base de théorisation pour amener les élèves à passer des concepts quotidiens aux concepts scientifiques, ce que nous pouvons observer en pratique enseignante dans nos corpus.

Conformément à notre hypothèse de paliers de conceptualisations grammaticales, ces trois points de vue linguistiques en constituent une trame dont voici quelques illustrations. Les tableaux suivants définissent des paliers de conceptualisations en relation avec l'emploi d'un épi / méta langage et de définitions qui vont de « vérités provisoires » à des « vérités instituées ». Nous concevons des « paliers de conceptualisation et définition » pour une même notion grammaticale, que nous hiérarchisons en paliers de conceptualisation et définitionnels sémantique, thématique, morpho-syntaxique et syntaxique.

⁹² Ibidem, page 9.

⁹³ Ibidem, page 9 et 10.

« Paliers de conceptualisation et définitionnels du sujet »

Palier sémantique, épilangage sémantique	Le sujet du verbe est le nom désignant la personne, l'animal, ou la chose qui fait ou qui subit l'action. On le trouve en plaçant devant le verbe: qui est-ce qui?
Palier thématique, texte épilangage thématique	Le groupe sujet indique le thème de la phrase, c'est de quoi ou de qui on parle. Le groupe sujet dit, à celui à qui on s'adresse, ce dont on parle. Le groupe verbal indique ce qu'on en dit, le groupe verbal est le propos ou prédicat de la phrase. Il avance une information nouvelle concernant le sujet. <u>Autre définition pour le palier thématique :</u> La fonction sujet est occupée par le premier "actant" de la phrase, c'est-à-dire la réalité qui a, la première, un rapport avec le verbe et participe à l'acte qu'il exprime. Animé ou non, concret ou non, le sujet fait ou subit l'action exprimée par un verbe d'action, il vit l'état exprimé par un verbe d'état. (version plus complexifiée d'une définition sémantique émanant d'une grammaire de texte/discours)
Palier morpho-syntaxique/ visuel, métalangage morpho-syntaxique	Le sujet donne sa marque de conjugaison au verbe. On peut le remplacer par un pronom personnel. Le sujet est le mot qui se trouve devant le verbe.
Palier syntaxique, métalangage syntaxique	Le sujet est un constituant obligatoire de la phrase. Il forme avec le verbe la phrase simple dans une relation grammaticale sujet/prédicat qui impose au verbe des marques de conjugaison. P: GS+GV.

« Paliers de conceptualisation et définitionnels du complément »

Palier sémantique, épilangage sémantique	Le complément complète le sens apporté par le verbe. Puisque comme le sujet, il joue un rôle sémantique par rapport au verbe. La formule « c'est... que » permet d'identifier le complément d'objet, les questions « où, quand, comment, qui ? » permettent d'identifier les compléments circonstanciels. Le complément d'objet est « la personne ou l'objet sur laquelle passe (« transite ») l'action exprimée par le verbe et effectuée par le sujet.
Palier texte / thématique, épilangage thématique	Le complément apporte un complément d'information appelé par le sens du verbe. Le complément donne une information nouvelle qui influe sur la signification de la phrase ou du texte. Selon les cas, cette information est facultative ou bien indispensable à la bonne formation de la phrase. L'information nouvelle touche le niveau de la phrase pour le complément de phrase (ou circonstant), ou bien le niveau du verbe (ou COD/COI) pour le complément de verbe.
Palier morpho-syntaxique/ visuel, métalangage morpho-syntaxique	Le complément de phrase peut être placé en début ou fin de phrase...
Palier syntaxique, métalangage syntaxique	Le complément comporte deux grandes classes : le complément de phrases et le complément de verbe. Leur positionnement dans la structure phrastique diffère ainsi que leur comportement syntaxique : le complément de phrase (ou circonstant) est supprimable, remplaçable et déplaçable alors que le complément de verbe est indispensable au groupe verbal. Le complément de verbe (COD ou COI) est un syntagme de type nominal ou prépositionnel qui appartient au groupe verbal, le complément de phrase, comme constituant immédiat de la phrase, ne dépend pas d'un autre syntagme et en particulier n'est pas régi par le verbe.

« Paliers de conceptualisation et définitionnels du pluriel »

Palier sémantique, épilangage sémantique	<u>La réalité qui est désignée</u> par un nom se caractérise avant tout en masculin/féminin et en singulier/pluriel (en genre et en nombre). Le pluriel est précisé par l'article. L'aspect sémantique revient à poser une question « combien de ? » avec comme réponse « un peu, beaucoup ? »
Palier thématique, texte épilangage thématique	<u>Le pluriel désigne plusieurs</u> êtres ou plusieurs ensembles d'êtres contrairement au singulier qui n'en désigne qu'un. Le pluriel donne une information signifiant « plusieurs » en termes d'acte/actant. Le nombre (singulier ou pluriel) n'est attribué au nom que dans l'instance du discours. Il résulte d'un choix du locuteur guidé par des besoins d'ajustement référentiel (unicité ou pluralité du référent désigné par le GN).
Palier morpho-syntaxique/ visuel, métalangage morpho-syntaxique	<u>Le pluriel du nom se forme</u> en ajoutant un « s » au nom singulier. Les verbes ont un pluriel en « ent ».
Palier syntaxique, métalangage syntaxique	<u>Le pluriel est la marque</u> du nombre pour le nom et le verbe. Si le genre est inhérent au nom, le nombre est précisé par le déterminant (article). La notion de genre distingue le féminin du masculin, celle de nombre le singulier du pluriel.

« Paliers de conceptualisation et définitionnels d'adjectif »

Palier sémantique, épilangage sémantique	L'adjectif qualifie le nom, il donne au nom une qualité. Il sert à préciser une qualité, une caractéristique d'un être animé ou d'une chose inanimée.
Palier thématique, texte épilangage thématique	L'adjectif donne plus d'exemples, plus de détails, plus d'informations. Le mot « adjectif » signifie étymologiquement « qui s'ajoute » pour qualifier le nom avec des références supplémentaires.
Palier morpho-syntaxique/ visuel, métalangage morpho-syntaxique	L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il accompagne. En d'autres termes, l'adjectif est un mot dont la forme peut varier en genre et en nombre, mais contrairement au nom, il ne possède pas lui-même un genre. Ce dernier est déterminé par le terme auquel il se rapporte.
Palier syntaxique, métalangage syntaxique	L'adjectif est une expansion du nom. Ajouté à un nom, il ne modifie pas les rapports fonctionnels préexistants dans la phrase. Epithète, il fait partie du Groupe Nominal ; en revanche, attribut du sujet, l'adjectif appartient au groupe verbal. Il peut aussi être placé en apposition. L'épithète complète le nom sans l'intermédiaire du verbe, contrairement à l'attribut qui caractérise le sujet par l'intermédiaire du verbe. L'adjectif forme une classe grammaticale (une catégorie grammaticale) comme les noms ou les verbes.

Nous verrons donc, dans notre partie empirique, que les points de vue sémantiques, thématiques (énonciatifs), et morpho-syntaxiques apparaissent dans les pratiques de classe grammaticale en école élémentaire comme une voie d'accès à un point de vue syntaxique. La grammaire scolaire s'avère riche en niveaux d'analyse de la pratique langagière. En fonction des niveaux de classe, des stratégies des professeurs des écoles et des objets notionnels étudiés, l'une ou l'autre méthode d'analyse est utilisée.

PARTIE EMPIRIQUE

L'ANALYSE DE LA TÂCHE DU MAÎTRE DE GRAMMAIRE

Où nous appuyons notre analyse de la tâche de l'enseignant sur la notion de tâche discrétionnaire qui laisse aux acteurs la possibilité d'exprimer leur didactique dans les limites d'une enveloppe que la prescription enseignante délimite avec les instructions officielles ou les rapports de mission que nous évoquons. Où nous observons le déroulement d'une leçon de grammaire comme relativement « ritualisé » autour d'un ensemble de phases, formant un canevas général porteur d'une finalité grammaticale.

3-1 : Analyse de la tâche et pratique enseignante

Selon Leplat (1997), analyser la tâche exige de regarder l'activité d'un expert que l'on peut traiter comme la tâche attendue. L'analyse du travail d'un expert est la mesure « étalon » à partir de laquelle nous pouvons inférer la tâche. Si l'on peut élaborer une telle conduite, dans des environnements industriels, cela s'avère difficile dans les milieux de service et plus encore dans les secteurs éducatifs. Nous savons l'existence d'enseignants experts, mais les procédures mises en place pour les définir sont souvent empiriques. Du reste, les modèles opératifs des experts sont d'autant plus ardues à découvrir que ceux-ci montrent une originalité peu aisément saisissable dans des études systématisées. La complexité de leur situation de travail est associée à celle des professions libérales dont les pratiques sont peu standardisables : « *Les études sur les enseignants chevronnés indiquent que ceux-ci font face à des situations aussi complexes que celles que vivent les membres de professions libérales.* »⁹⁴, conclut Tochon (1994). Il indique : « *Il semble important de relever que l'enseignant (e) chevronné (e) ne peut être pleinement circonscrit(e) ni par la description de règles anticipatives de l'action (descendantes) ni par la simple adaptation (ascendante) aux réalités contextuelles. Son autonomie se situe dans l'organisation parallèle, délibérée ou spontanée, de ces deux processus, de façon peu préméditable.* »⁹⁵ (Tochon, 1994) Cette organisation n'est pas d'un accès direct. Nous remarquons que la fonction anticipatrice et adaptative du métier d'enseignant paraît essentielle et semble fonder une partie de l'expertise.

Aussi, afin de déterminer l'esquisse d'un probable « modèle expert » d'une didactique de la grammaire, nous avons commencé par opérer une analyse de l'activité de trois enseignants au cours élémentaire, cours moyen et au cours préparatoire. Cette analyse de l'activité nous a permis de déduire une modélisation de la tâche d'apprentissage grammatical. L'analyse de la tâche dégage des éléments invariants constitutifs d'une structure conceptuelle de la situation, elle-même soumise à des variables, que nous allons examiner au chapitre suivant.

Comprendre la tâche de l'opérateur nous amène à faire appel à Valot et Maggi⁹⁶ (2005), dont l'objet se situe dans l'aéronautique. Pour lui, il existe quatre strates correspondantes à la tâche de l'opérateur : il parle de vol théorique idéal, de vol programmé, de vol véritablement effectué, de vol redouté qui sort des enveloppes ou limites du possible. Nous pouvons, à la suite de Pastré, décliner ces distinguos en cours prescrit idéal, cours planifié et cours réalisé,

⁹⁴ Tochon, L'enseignant expert, Coll. Les repères pédagogiques, Nathan pédagogie, 1994, p. 151.

⁹⁵ Ibidem, p. 171.

⁹⁶ D'après son intervention au séminaire doctoral de Didactique Professionnelle, Cnam, Paris, 2005.

et enfin, cours redouté (où les interactions font dévier les objectifs d'apprentissage). Cette distinction s'effectue d'après l'opposition que pose Valot entre tâche prescrite et tâche discrétionnaire. La première se réfère à la tâche taylorienne où toutes les activités du professionnel sont codifiées, la seconde renvoie à la mission et autorise une libre mise en œuvre des moyens pour exercer son activité professionnelle, pour accomplir sa mission.

La tâche discrétionnaire relève d'une prescription qui fixe des buts généraux. La réalisation de la tâche n'est pas détaillée dans chacune des actions successives qu'elle nécessite. La mise en œuvre, la procédure pour parvenir à ces buts est libre, pourvu qu'ils soient atteints. L'organisation de l'activité est à la discrétion des acteurs.

Cette tâche discrétionnaire correspond à la situation de l'enseignant qui fait agir sa classe « à discrétion ». Même si, la prescription s'accroît au regard des nouveaux programmes qui détaillent, davantage que jadis, les contenus et les méthodes. Des documents d'accompagnement suggèrent ainsi fortement des postures d'enseignement. Cela dit, il demeure toujours une liberté pédagogique et d'intervention des maîtres dans leurs cours qui les obligent à penser la planification didactique, la transposition des savoirs en savoirs transmissibles et les difficultés cognitives d'acquisition des élèves. Ces dernières font d'ailleurs toute la variabilité d'une situation d'apprentissage : aucun élève, aucun groupe d'élèves n'assimile pareillement un objet enseigné. L'apprentissage s'effectue avec aisance et facilité évidentes ou dans un cheminement parsemé d'embûches. Il y a toujours une adaptation nécessaire qui empêche, in fine, une standardisation des pratiques. Même si le Ministère de l'Éducation espère calmer une demande sociale d'excellence scolaire accrue, par une uniformisation techniciste des pratiques, seul le maître dans sa classe peut étalonner son art à la mesure de la réactivité de ses élèves. Lui seul connaît suffisamment ses élèves pour ajuster sa pratique et ses visées apprenantes à leur zone de proche développement. Par essence, le métier d'enseignant est donc discrétionnaire, il s'effectue toujours dans la limite d'une enveloppe ou de délimitations que les programmes scolaires fixent à juste titre : on n'enseigne pas n'importe quelle notion à n'importe quel âge et il existe une progression dans les objets disciplinaires à inculquer que les didacticiens étudient de près. Rester à l'intérieur de l'enveloppe conduit à savoir gérer la précision et l'imprécision, à « tenir » les rennes de l'imprévu et du prévu. C'est posséder la capacité à accueillir le dialogue avec les apprenants.

Une rapide analyse des programmes scolaires indique rapidement la faiblesse de la prescription enseignante. La noosphère (ou conseil des programmes) décide des objectifs d'apprentissage par classe d'âge et ainsi oriente les actions des professeurs des écoles. Ces derniers ont pour mission d'appliquer un enseignement qui mène les élèves à un ensemble d'« être capables », de « savoirs » et « savoir-faire », autrement dit à un ensemble de connaissances et compétences scolaires par niveau de classe et discipline d'enseignement. Ces objectifs d'apprentissage sont généraux, les moyens pour y parvenir peu explicites. L'enseignant a pour mission de faire apprendre ce que les programmes lui dictent d'enseigner. La mise en œuvre lui appartient complètement. Il est libre de sa démarche. Son travail, outre l'animation de son cours, constitue aussi un ouvrage de conception de situation didactique. Certains les inventent, d'autres les copient, d'autres les remanient. Depuis seulement trois ans paraissent des documents d'accompagnement des programmes, ainsi que l'incitation à l'utilisation de certaines méthodes didactiques. Généralement, l'enseignant est à la fois un technicien de la pédagogie et un concepteur de la didactique, une double fonction à mener de front entre un « savoir - communiquer » et un « savoir - didactiser » qui ne sont peut-être pas nécessairement complémentaires pour une même personne. La faiblesse de la prescription oblige à l'inventivité pour les uns ou pour les autres, à la reproduction de situations présentées

(et testées ?) par des manuels scolaires, des auteurs ou d'autres collègues, dans des formes très lapidaires faute de proximité et d'interactivité. Le « livre du maître » pourvoit souvent au manque de temps, d'imagination ou à l'impossibilité de concevoir de toutes pièces une situation d'enseignement de la compétence à atteindre jusqu'à son mode d'évaluation fine – et ce dans plusieurs matières.

Cet état des choses questionne. Il peut sembler manquer une prescription de la tâche standardisée qui permette pas à pas de développer une situation didactique, au regard des habituels référentiels métiers, des tâches prescrites par les employeurs ou l'encadrement dans les autres professions. Mais cela est-il pensable ? Nous y avons précédemment répondu. Une uniformité des pratiques enseignantes paraît impossible, car la situation d'enseignement est toujours singulière. L'application d'une tâche enseignante est donc forcément peu standardisable. Une réflexion sur la tâche prescrite à l'enseignant pose également la question de cette tension entre un métier de la communication (enseigner un savoir) et un métier de la conception (concevoir une situation didactique) qui ne convoquent ni les mêmes passions, ni les mêmes compétences. Ces deux dimensions sont-elles nécessairement compatibles ? Comment l'enseignant débordé par un « faire classe » épuisant, peut-il puiser des trésors d'imagination et de génie créatif le soir dans la conception d'une leçon ? Mais, qui d'autre que celui qui fait classe sait mieux comment adapter, redéfinir ou relancer une leçon par ailleurs ?

L'analyse de la tâche soulève quelques questionnements si on observe et qu'on « raisonne » sur le métier d'enseignant avec les lunettes d'un ergonomiste qui regarde avec les mêmes yeux toutes les professions. Toutefois, nous ne pouvons dans la présente étude répondre à ces questionnements qui ouvrent de nouvelles perspectives de réflexions et recherches au sein d'un nouveau paradigme.

3-2 : Éléments de prescription de la tâche d'enseignement grammatical

Une analyse de la prescription des programmes officiels nous semble le préalable d'une démarche heuristique de compréhension de l'activité enseignante en grammaire. Nous allons donc présenter quelques éléments de prescription sur l'enseignement de la grammaire à partir des anciens programmes de 1995, sous le régime duquel se trouvèrent la plupart de nos observations de classe, que nous comparerons avec les nouveaux programmes de Février 2002, parus au Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 14 février 2002. Les programmes sur la grammaire de 2007 n'ont pas influencé les pratiques des classes que nous avons observées de 2002 à 2005. Nous en évoquons néanmoins les principales lignes parce qu'ils révèlent, en outre, quelques éléments de réflexion actuelle sur les pratiques de l'enseignement grammatical.

La plupart des enseignants observés avaient donc encore pour mission de suivre, pour une ou deux années, l'esprit des programmes de 1995, qui formaient le socle de la prescription enseignante, au moment particulier où ils devaient opérer une réflexion puis une modification de leurs pratiques selon les nouvelles orientations décrites plus bas. Toutefois, certains avaient déjà développé une pratique d'observation de la langue dans les classes supérieures. Cette réelle modification institutionnelle n'a pas changé les contenus en profondeur, même si le temps d'enseignement sur la langue alloué a considérablement été diminué (une moitié de temps avec deux heures maximum par semaine). Les changements les plus concrets apparaissent au CE1 où la grammaire s'enseigne dorénavant de façon très imprécise, privilégiant un travail de grammaire orthographique.

→ **Selon les programmes de 1995**, il est préconisé « *d'apprendre à l'élève à repérer les principes de fonctionnement de sa propre langue* ». Pour ce faire, le maître est invité à utiliser un vocabulaire précis. Il est rappelé que la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe sont des moyens de mieux parler, de mieux lire, de mieux écrire et d'accéder ainsi progressivement à la maîtrise de la langue.

Au cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2 de l'école primaire), le maniement de la langue doit conduire l'élève à percevoir la signification des fonctions essentielles au sein du texte, de la phrase et à reconnaître les groupes syntaxiques. Les programmes précisent que l'orthographe s'acquiert par la pratique de divers exercices, dont la copie, la copie différée et la dictée préparée.

Tout au long du cycle, les éléments suivants font l'objet d'un apprentissage progressivement structuré puis systématisé :

- le texte, le paragraphe, la phrase dans le texte, la ponctuation ;
- la phrase simple, la distinction du groupe nominal sujet et du groupe verbal ;
- le nom ;
- le verbe ;
- le remplacement d'un nom ou d'un groupe nominal par un pronom ;
- l'accord sujet/verbe dans les cas simples (lorsque le sujet est un nom, un groupe nominal ou un pronom personnel) ;
- les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal ;
- les conjugaisons des verbes les plus usuels (indicatif présent, passé composé, futur) : un verbe en *er* (type chanter), être, avoir, aller.

Au cycle des approfondissements (cycle 3 de l'école primaire), il est visé la fin de la scolarité à l'école élémentaire. Le futur collégien doit avoir acquis des connaissances de base en vocabulaire, grammaire et orthographe. Ces connaissances permettent d'accéder à une compréhension progressive du fonctionnement de la langue. L'orthographe lexicale et grammaticale s'acquiert à l'occasion de diverses activités de classe (par exemple la copie d'un résumé, les travaux d'expression écrite). Dans toutes ces activités d'écriture, le maître doit inciter l'élève à relire ses productions, à détecter et à corriger ses erreurs en effectuant les travaux d'analyse nécessaires. L'acquisition de l'orthographe requiert également des exercices spécifiques d'analyse et de contrôle, dont la dictée sous ses diverses formes (dictée préparée, dictée dirigée, dictée de contrôle).

L'encadré, ci-dessous, présente les objets d'enseignement grammatical qui doivent être abordés au CE2, CM1 et CM2.

Grammaire et orthographe grammaticale :

- L'organisation et la cohérence du texte
- Rôle du chapitre, du paragraphe, des mots permettant l'agencement des parties entre elles.
- La phrase : les phrases verbales et les phrases nominales ; la phrase verbale simple et ses éléments obligatoires (groupe nominal et groupe verbal) et facultatifs ; les phrases simples et les phrases construites par juxtaposition, coordination ou subordination ; les phrases de type déclaratif, interrogatif, exclamatif, impératif, de forme affirmative ou négative ;
- La tournure active et tournure passive (passage de l'une à l'autre) ;

- Consolidation de la ponctuation.
- Les classes de mots : le nom ; le verbe ; les principaux déterminants du nom (articles, déterminants possessifs et démonstratifs) ; l'adjectif qualificatif ; les pronoms personnels, indéfinis, relatifs, démonstratifs ; les prépositions ; les adverbes.
- Les principales fonctions : sujet ; attribut ; épithète ; compléments du verbe (d'objet direct, circonstanciels de temps et de lieu) ; complément du nom.
- La conjugaison : Il s'agira, pour l'élève, moins d'enregistrer mécaniquement la morphologie des conjugaisons que de s'initier à l'usage des temps et des modes et d'en appréhender progressivement la signification :
 - indicatif présent, passé composé, futur, passé simple, imparfait ; impératif présent ;
 - conditionnel présent, subjonctif présent (en cours d'acquisition à l'issue du cycle).
- Auxiliaires avoir et être, quelques verbes en *er* (du type chanter et les particularités des verbes en *ger* et *cer*), quelques verbes en *ir* (du type finir) et les verbes faire, pouvoir, aller, venir, voir, prendre.
- Les accords : sujet et verbe ; article, adjectif et nom ; accord du participe passé employé avec les auxiliaires être et avoir (accord en cours d'acquisition à l'issue du cycle).

→ **Les nouveaux programmes de 2002** montrent deux grandes nouveautés⁹⁷. La première est l'introduction à l'école élémentaire de la Littérature, qui est proposée via une liste de 180 titres. Il s'agit de « Donner à chaque élève un riche répertoire de références appropriées à son âge et puisées tant dans le patrimoine littéraire que dans la bibliographie toujours renouvelée de la littérature de jeunesse ». Chaque année, les élèves de Cycle 3 doivent lire deux livres classiques et huit oeuvres contemporaines de littérature de jeunesse. Les ouvrages sont classés selon 6 catégories (albums, bandes dessinées, contes, poésie, romans et récits illustrés, théâtre). Les deux tiers des livres devront être choisis dans la liste de référence commune. Il est préconisé la lecture personnelle d'un livre par mois pour les écoliers du cycle 3. Lexique, morphosyntaxe, cohésion du texte sont à approfondir dans des ateliers de lecture que le maître doit régulièrement instaurer dans sa classe. Menés périodiquement à la façon de jeux sur le langage, ces ateliers doivent permettre aux enfants la rencontre des mots, des types d'énoncés qu'on ne rencontre pas autrement et doit en favoriser l'automatisation de traitement.

Au cycle 2, il intervient plusieurs modifications. Le français devient « maîtrise du langage » au cycle 2. Sa pratique est transversale à l'ensemble des apprentissages. « Pratique orale de la langue » se transforme en « maîtrise du langage oral », un sous-chapitre est consacré au vocabulaire. Le chapitre intitulé « lecture » dans les instructions officielles de 1995 garde sa dénomination, l'incitation est forte à l'utilisation du manuel scolaire et de la littérature jeunesse. Un sous-chapitre est réservé à la compréhension de textes (qu'il s'agisse de textes littéraires ou documentaires). « La production d'écrits de 1995 » devient « Écrire des textes » et sanctionne le principe qu'en fin de CE1 l'élève doit être capable de rédiger correctement un texte de cinq lignes. La notion de grammaire disparaît au profit d'une approche globalisante qui marque par l'absence de découpage en sous disciplines. Concernant l'acquisition de l'orthographe grammaticale, il convient, selon les textes officiels, de privilégier la sollicitation de l'attention et de l'observation plus que la mémorisation de règles. Un principe général d'apprentissage que nous retrouvons aussi pour les classes supérieures. Pour l'orthographe, l'article officiel donne deux objectifs : l'orthographe phonétique et l'orthographe des mots les plus fréquents. Pour la conjugaison, le programme parle de l'accord verbe/sujet dans toutes les situations régulières. La liste des compétences précise « accord en nombre », sans plus de

⁹⁷ Sources de documentation : www.eduscol.education.fr & www.snuipp.fr/dossier/index.html

précision. Concernant la grammaire, l'élève doit être capable de formuler l'accord en genre et en nombre du groupe nominal (déterminant, nom, adjectif).

Relativement au cycle 3, la seconde nouveauté réside dans l'« Observation réfléchie de la langue », une nouvelle dénomination de la grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire (du CE2 au CM2). Par ailleurs, il faut noter que le « français » devient « éducation littéraire et humaine » au cycle 3. Comme pour le cycle 2, il n'est plus question de découpage entre vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe. La démarche de l'Observation réfléchie de la langue est globale. Il s'agit avant tout d'une démarche didactique qui place l'élève en posture de « chercheur » et l'enseignant en position de « guide ». L'observation de la langue s'apprend, le rôle de l'enseignant est déterminant. Lui-même découvrira *« même s'il n'est pas féru de grammaire qu'il peut en observant la construction d'un texte, d'une phrase, d'un mot, d'un son et en procédant par comparaisons, puis imitations, transpositions, transformations... s'étonner et découvrir déjà beaucoup... »*⁹⁸

L'observation réfléchie de la langue française conduit ainsi les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Les programmes suggèrent des comparaisons des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, il est précisé que l'observation réfléchie de la langue française doit être *« un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe. »* Il est souhaité que les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire soient essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture, qui peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques. *« La familiarisation acquise avec les structures de la langue permet aussi de résoudre certains problèmes de compréhension face à des textes plus complexes. »*

Les programmes évoquent, afin de faciliter cette observation, quelques techniques d'exploration du langage à régulièrement utiliser :

« - classer (des textes, des phrases, des mots, des graphies) en justifiant les classements réalisés par des indices précis ;

- manipuler des unités linguistiques (mots, phrases, textes), c'est-à-dire savoir effectuer certaines opérations de déplacement, remplacement, expansion, réduction, d'où apparaîtront des ressemblances et différences entre les objets étudiés. »

La langue devient donc un objet de questionnement scientifique, il s'agit de s'engager dans une démarche *« intelligente »* qui fera comprendre par exemple que la bonne orthographe n'est pas *« la science des ânes »*. C'est à partir du verbe et du nom, dans la phrase et dans le texte, que l'on part dans l'exploration grammaticale : *« Dans la phrase française comme dans la plupart des langues, le verbe et le nom sont les points d'articulation des principaux phénomènes syntaxiques. Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase ou du texte et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots »*. Les textes rappellent que leur manipulation met en relief les liens entretenus avec tous les autres composants de l'énoncé. C'est une première prise de conscience du rôle du verbe et du nom dans la structuration phrastique, complétée par la découverte des phénomènes linguistiques qui donnent leur cohérence et leur cohésion aux textes. Les programmes officiels conseillent des procédures précises pour chacun des concepts grammaticaux à enseigner : repérages des chaînes d'accords dans le groupe nominal ou des différentes déterminations du nom, jeux de déplacements, de substitutions, d'expansions, de réduction sur diverses expansions du nom et

⁹⁸ Propos de Vincent Breton, formateur d'enseignant relevé dans le site www.prepaclass.net

du verbe; repérage des terminaisons verbales et des mots entourant le verbe. Quelques phénomènes peuvent, enfin, faire l'objet d'observations réfléchies:

- « - repérage des divers substituts d'un nom (pronoms et substituts nominaux) dans un texte lu et réalisation des substitutions nécessaires lors d'une activité d'écriture ;
- repérage des mots de liaison (connecteurs temporels, spatiaux et logiques) dans un texte lu et choix pertinent de ces mots dans un texte en cours d'écriture ;
- repérage de la diversité des temps verbaux dans un texte (en particulier, temps du passé dans un texte narratif) et choix correct de ces temps dans un projet d'écriture ;
- repérage des fonctions syntaxiques de la ponctuation et usage correct du point et, progressivement, de la virgule. »

Nous retrouvons quasiment tous les grands objectifs d'apprentissage grammatical des anciens programmes de 1995, précédemment cités.

Compétences devant être acquises en fin de cycle 3

Être capable de :

- effectuer des manipulations dans un texte écrit (déplacement, remplacement, expansion, réduction) ;
- identifier les verbes dans une phrase ;
- manipuler les différents types de compléments des verbes les plus fréquents,
- identifier les noms dans une phrase ;
- manipuler les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis) ;
- manipuler les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, relatives, compléments du nom) ;
- trouver le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel présent et le présent du subjonctif des verbes réguliers (à partir des règles d'engendrement) ;
- marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières) ;
- repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal ;
- utiliser un dictionnaire pour retrouver la définition d'un mot dans un emploi déterminé.

Avoir compris et retenu :

- qu'un texte est structuré ;
- que les constituants d'une phrase ne sont pas seulement juxtaposés mais sont liés par de nombreuses relations (avec le verbe, autour du nom) ;
- que la plupart des mots, dans des contextes différents, ont des significations différentes ;
- qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire.

Avec l'apparition des nouveaux programmes d'enseignement pour l'école primaire (élémentaire et maternelle), parus en février 2002, une période de transition entre 2002-2005 fut aménagée. Cette période correspond à celle de nos observations menées en classe. Les programmes scolaires sont progressivement modifiés selon le calendrier suivant :

- application des nouveaux programmes à l'école maternelle à la rentrée 2002 en petite section et grande section, et à l'école élémentaire au CE2
- application des nouveaux programmes à l'école élémentaire à la rentrée 2003 en moyenne section, au CM1,
- application des nouveaux programmes à l'école élémentaire à la rentrée 2004 en CE1 et CM2.

Pour les classes comportant un double ou triple niveau ou des niveaux à cheval sur plusieurs cycles, aucune instruction ne semble avoir été donnée. Il semble que la règle soit celle du « bon sens » qui vaut pour une application différée lorsque la classe est composée d'une cohorte complètement nouvelle.

Les programmes soulignent la nécessité d'éviter « *l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe* ». Ce qui fait débat chez les enseignants observés, qui ont pu exprimer en entretien après-coup leurs conceptions personnelles sur l'apprentissage grammatical. À l'école primaire, l'étiquetage ne doit intervenir – selon les promoteurs de l'ORL, qu'en dernière étape. « *C'est parce qu'une série d'activités aura permis de mettre en évidence les propriétés particulières d'une classe de mots qu'on la reconnaîtra par des critères les plus objectifs possibles et qu'on la nommera le plus simplement possible* ». En conclusion, l'Observation Réfléchie de la Langue est « *un moment de réflexion, de synthèse, de systématisation, d'appropriation par des exercices peut-être répétitifs, mais toujours reliés à l'ensemble des activités consacrées à la maîtrise de la langue dans la vie de la classe* »⁹⁹.

→ **Fin 2006, avec la publication du « Rapport Bentolila »¹⁰⁰**, un nouveau débat s'est engagé sur l'enseignement de la grammaire. « *L'enseignement de la grammaire a connu les mêmes dérives que celui de la lecture : le renoncement à respecter une progression rigoureuse dans l'espoir illusoire de faire de la rencontre des textes le déclencheur de l'observation et de l'analyse des mécanismes de la langue. (...) De même, l'enseignement de la grammaire impose que l'on fasse analyser les règles d'organisation de la langue en les hiérarchisant selon leur degré de complexité et de fréquence. Dans un cas comme dans l'autre, on a sacrifié inconsidérément la progression rigoureuse, seule garante d'un apprentissage efficace, en abandonnant l'articulation logique de l'apprentissage au profit de la rencontre aléatoire de textes* » annonce le rapport. Un peu plus loin, nous lisons : « *Disons-le clairement, il nous faut rétablir une programmation précise et rigoureuse dans l'apprentissage de la grammaire. L'étude réfléchie de la grammaire ne saurait être annexée à la fréquentation occasionnelle d'un texte de lecture. Elle répond à une logique interne qui permet de décrire le système en allant du plus simple au plus complexe, du plus fréquent au plus rare. Il est hors de question de renoncer à l'analyse logiquement programmée de la grammaire sous prétexte que l'observation des mécanismes de la langue n'aurait d'autre intérêt que de tenter de formaliser les structures des textes au fil de leur découverte. Pour la grammaire, comme pour la lecture d'ailleurs, on a voulu abusivement appliquer le modèle de l'expert à l'apprenti.* » Le rapport s'attaque à la grammaire dite « textuelle » qui pervertit la « relation naturelle » au texte et rend chaotique l'étude du système grammatical. Concernant la terminologie, nous lisons : « *Linguistes en herbe (dont nous étions) et pédagogues trop vite conquis se lancèrent à la chasse de tout ce qui dans la terminologie grammaticale évoquait le sens des classes de mots ou le contenu* » qui conduit à la préconisation : « *Il nous apparaît donc essentiel de proposer une nomenclature stable qui identifie les classes, les fonctions et les procédures en privilégiant la simplicité, la rigueur et la transparence* ». Du coup, le ministre exigea un apprentissage de la grammaire « *spécifique, systématique, progressif* ». Il définit comme suit ces trois caractéristiques : « *Spécifique : cela signifie concrètement la pratique d'exercices séparés, destinés à structurer les apprentissages. Il doit être systématique : cela veut dire qu'il faut étudier les grandes lois de la grammaire. Il doit être progressif : cela signifie qu'il faut partir du plus simple pour aller au plus complexe, dans un*

⁹⁹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors série n°1 du 14 Février 2002, Les nouveaux programmes à l'école élémentaire. Voir en annexe la reproduction du document complet.

¹⁰⁰ Bentolila, A. Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire, 29 novembre 2006. (Reproduit en pages annexes)

ordre logique et programmé de classe en classe »¹⁰¹. Ce rapport et la réaction du ministère annonçaient les remaniements suivants de la prescription.

→ **Pour les récents programmes de 2007**, l'enseignement de la grammaire à l'école primaire vise à donner aux élèves une maîtrise de la langue française, facilitatrice pour écrire et comprendre. Il est aussi mentionné que cet enseignement vise à développer « *la curiosité des élèves sur la langue* » en les amenant à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire. Les élèves doivent prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser. A ce titre, une attitude réflexive sur la langue doit être développée au cycle 2, plus particulièrement au CE1 et surtout au cycle 3 de l'école primaire.

Au cycle 2, les activités d'apprentissages de la lecture et de l'écriture expérimentent certaines fonctionnalités grammaticales : « *C'est à partir de leurs pratiques langagières qu'ils en découvrent certaines régularités. Leurs erreurs peuvent être le résultat, observable, de déductions et inférences logiques et devenir le point d'appui d'une réflexion sur la langue. Le maître encourage en permanence une attitude de curiosité vis-à-vis du fonctionnement de la langue.* » Au CE1, il convient de prévoir des temps spécifiques consacrés à l'étude méthodique de la grammaire : avec des manipulations de mots dans la phrase (substitutions, déplacements, suppressions), l'identification des régularités des premières notions dont l'étude sera approfondie au cycle suivant. La première approche de la grammaire concerne essentiellement la phrase avec les notions de verbe et de nom. « *Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots.* » Les élèves doivent être attentifs aux marques du genre et du nombre.

Tout spécialement au cycle 3, il est prescrit un apprentissage des règles de la langue française, « *des régularités et des exceptions, aux fins de permettre à tous les élèves d'exprimer leur pensée au plus juste de leurs intentions, mais aussi d'analyser avec rigueur et vigilance les propos oraux et les textes qui leur sont adressés.* » L'étude de la langue doit amener les élèves à développer des compétences utiles dans diverses disciplines (classer, catégoriser, comparer, etc.). Le travail grammatical doit s'effectuer « *principalement sur la phrase* ». On y étudie au cycle 3 « *les classes de mots, les fonctions et l'organisation de la phrase. On prend appui pour ce faire sur le verbe et le nom, qui constituent les points d'articulation des principaux phénomènes syntaxiques. Certains phénomènes portant sur le texte doivent être abordés, car ils sont nécessaires pour expliciter un texte lu et produire un texte cohérent. Ils seront toutefois précisés et approfondis au collège.* » L'étude de la langue appelle plusieurs types de situations d'apprentissage : la prescription suggère des leçons de grammaire spécifiques, des activités d'entraînement ritualisées, courtes et fréquentes (à l'instar de celles de calcul mental), et des ateliers centrés sur la résolution d'un problème de langage. « *Les élèves doivent être amenés à acquérir des savoirs structurés, à les mémoriser et à les réinvestir, ce qui implique qu'ils les exercent régulièrement. Il y a des automatismes à mettre en place, ce qui exige une phase d'appropriation et de mémorisation permettant de faire usage d'une notion ou d'une règle dans des situations nouvelles. L'étude de la langue requiert la conception et la mise en œuvre d'une progression précise, nécessaire pour travailler systématiquement les notions les plus importantes pour l'écriture et la lecture.* » Le programme officiel présente quelques méthodes didactiques pour étayer ses principes : « *La manipulation d'éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, graphies...) consistant en opérations de déplacement, remplacement, expansion ou réduction, conduit à opérer des comparaisons, des classements, à dégager de façon précise des ressemblances et des différences, à repérer des régularités et à expliciter des règles. C'est en faisant ainsi jouer la*

¹⁰¹ Propos extraits du site www.cafepedagogique.net en janvier 2007.

langue, par exemple sur les différentes expansions du nom (adjectif qualificatif, relative, complément du nom), qu'on en fait saisir le sens et qu'on développe l'agilité de l'élève en situation d'écriture et de lecture. L'apprentissage des langues étrangères peut conduire à des comparaisons qui donnent des éclairages nouveaux à l'analyse menée sur la langue française : on peut ainsi rechercher comment les langues étrangères enseignées procèdent pour exprimer le nombre, pour repérer les marques de pluriel qui s'entendent et qui ne s'entendent pas, etc ». Les programmes se préoccupent des réinvestissements grammaticaux en production d'écrits ; ils indiquent enfin que cet enseignement ne nécessite pas de métalangage spécialisé inutilement compliqué, en prenant pour exemple le terme de « polysémie » ou « champs lexicaux ».

Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 3

Connaissances :

Avoir compris et retenu :

- les règles d'engendrement des formes verbales, les conjugaisons des verbes les plus courants (indicatif présent, passé composé, imparfait, futur) ;
- la structure hiérarchique de la phrase (groupe nominal sujet, groupe verbal) ; les relations entre ces groupes ;
- les règles d'accord sujet verbe ;
- la composition du groupe nominal minimal (déterminant + nom) ; l'accord dans le groupe nominal ;
- le pronom personnel sujet ;
- le groupe verbal ;
- les principales fonctions qui structurent la phrase (sujet, compléments d'objet direct et indirect, compléments circonstanciels de temps et de lieu) ;
- les phrases déclaratives, interrogatives, injonctives, exclamatives ; la forme affirmative, la forme négative.

Capacités :

Être capable de :

- dans des phrases et dans des textes :
 - . identifier les verbes conjugués et à l'infinitif (hors constructions impersonnelles et formes rares) ;
 - . identifier les noms ;
 - . repérer les relations entre les groupes dans la phrase ;
- marquer l'accord sujet verbe (situations régulières) ;
- utiliser les indications sémantiques données par les déterminants du nom ; faire usage des différents déterminants du nom (articles, déterminants possessifs) ;
- repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal (déterminant + nom + adjectif) ;
- développer une phrase (par exemple, par expansion du groupe nominal, en introduisant des compléments circonstanciels) ;
- utiliser correctement à l'oral et à l'écrit les temps des verbes les plus fréquents ;
- écrire une phrase interrogative ou une phrase de forme négative correctement constituée ;
- écrire un texte d'une dizaine de lignes dont les phrases sont grammaticalement acceptables ;
- effectuer en lecture et activité d'écriture des déplacements, des remplacements, des expansions, des réductions, par exemple :
 - . en réalisant à bon escient différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, propositions relatives, compléments du nom),
 - . en ajoutant ou en enlevant des compléments de phrases ;
- faire la différence entre les classes de mots et les fonctions.

→ **Le socle commun des connaissances et des compétences** est, depuis 2006, le minimum de connaissances que les élèves doivent posséder en sortant de la scolarité obligatoire en fin de collège. Ce bagage minimal influence naturellement les enseignements et les prescriptions de chaque cycle d'enseignement, même s'il s'agit d'exigences a minima.

Concernant la grammaire, le socle affirme que l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que *« le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. »* Il est rappelé que l'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. De plus, il est prescrit que *« l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes. »*

Le socle présente une liste de connaissances, en grammaire, que les élèves devront connaître :
« Les élèves devront connaître :

- la ponctuation ;
- les structures syntaxiques fondamentales ;
- la nature des mots et leur fonction ;
- les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ;
- la conjugaison des verbes ;
- le système des temps et des modes.

Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise. Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels). »

Enfin, le texte affirme qu'au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

En soi, ces objectifs sont déjà des exigences importantes qui dynamisent, du coup, un enseignement volontariste de la grammaire.

« Le terme de grammaire recouvre au moins deux acceptions distinctes et complémentaires : il désigne à la fois le système qui régit une langue, c'est-à-dire les règles implicites que l'on met en oeuvre en s'exprimant dans cette langue et qui, intériorisées, sous-tendent les pratiques langagières, et une "grammaire-description", qui résulte d'une activité de réflexion, fondée sur des observations et des analyses minutieuses : la grammaire, discipline d'enseignement, renvoie à cette dernière acception. Elle concerne l'ensemble des faits de langue qui, faisant système, permettent de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit, de comprendre un propos oral ou écrit, qu'ils relèvent du champ du lexique, de la morphosyntaxe, de la syntaxe ou de l'orthographe. » Bulletin Officiel n° 5 du 12 avril 2007 Hors série – Programmes de l'école primaire.

3-3 : La leçon du maître de grammaire

La leçon de grammaire est ritualisée autour de phases de découvertes notionnelles, d'élaboration de la règle, de son exemplification puis de son application avec des exercices systématiques. Nous retrouvons partie de la trame des manuels scolaires de jadis, laquelle tend à ne plus faire l'unanimité chez tous les enseignants qui prennent la liberté d'écrire d'autres scripts. Les scripts des leçons grammaticales tendent à prouver l'existence d'un genre commun relatif au déroulement d'une séquence d'apprentissage, nous y reviendrons au chapitre 5.

Généralement, nous remarquons une séquence qui comprend la formulation d'un problème, porteur d'une notion à découvrir, à travailler, à comprendre par des échanges inductifs suscités par des questions et relances ; la formulation d'une règle grammaticale et une systématisation d'exercices pour consolider l'apprentissage. Charmeux (2006) décrit une « *bonne leçon classique* » de grammaire comme divisée habituellement en deux temps : « *premièrement une leçon, dont le but est de présenter une des règles qui figurent dans le manuel de grammaire en usage dans la classe ; deuxièmement, des exercices d'application à effectuer par les élèves* »¹⁰². Toutefois, les choses ont évolué. La démarche ancienne consistait à commencer par l'explicitation magistrale du phénomène grammatical, que l'on faisait ensuite appliquer par des exercices (d'après le canevas de la Grammaire de Noël et Chapsal); la démarche actuelle préfère rendre les élèves plus actifs : elle consiste à faire pratiquer la règle à travers quelques exercices de « découverte » afin de faire ensuite découvrir aux élèves ce qui est attendu comme découverte. Parfois, les élèves sont invités à formuler des hypothèses à partir d'observations, dans une démarche inspirée des sciences.

De même, la grammaire scolaire ne se limite plus seulement aux phrases, elle s'intéresse désormais aux textes dans toute leur richesse syntaxique, lexicale et énonciative. La tâche de guidance de la leçon de grammaire a changé pour l'enseignant. Il ne donne plus aux élèves les mêmes tâches scolaires à effectuer. Les exigences envers les élèves évoluent : on ne lui demande plus de se contenter d'apprendre des règles grammaticales par cœur, il doit être capable d'observer sa langue et réfléchir sur sa construction. Même si l'exercice de référence demeure traditionnellement l'exercice d'analyse grammaticale : recopier une phrase et désigner au moyen de symboles appropriés sur une seconde ligne tous ses constituants du plus général (la phrase subordonnée relative) au plus élémentaire (le déterminant).

Revenons sur le canevas de la leçon de grammaire, afin de regarder ses principales phases.

La phase de découverte met à profit un « jeu » d'observations analytiques de phrases ou textes de phrases. Elle vise l'élaboration d'une règle grammaticale relative à l'objet de la séquence d'apprentissage. Elle repose sur un ouvrage d'observations, repérages, comparaisons et analyses qui constituent un exercice grammatical fondamental. L'enseignement actuel développe ce travail de découverte notionnelle en favorisant une nouvelle posture : privilégier davantage la réflexion de l'élève à partir des questions qu'il se pose sur sa langue. Nous passons d'un travail centré sur la systématisation d'un apprentissage à une logique d'apprentissage réflexif favorisant la méta-cognition. L'analyse grammaticale est l'outil de mise en relief de la règle, l'analyse de la pratique langagière qui révèle les faits linguistiques lors de la phase de découverte. L'analyse est l'instrument de segmentation descriptive et

¹⁰² Charmeux E., Nouveau « bouc émissaire » : la grammaire !, Cahiers Pédagogiques, Avril 2006, http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2329

méthodique dans une perspective de caractérisation sur l'architecture de la phrase en termes de catégories et fonctions grammaticales

L'élaboration de la règle grammaticale est plus ou moins construite dans les interactions de classe, plus ou moins prise en charge par l'enseignant. La règle grammaticale se caractérise avant tout par un haut niveau d'abstraction. La règle grammaticale est un énoncé qui désigne le fonctionnement d'un objet langagier (descriptions de propriétés, de relations, d'accords...) Ces règles ne sont pas des règles de prescription, mais des règles de fonctionnement internes au système-langue. Selon Charmeux (2006), « *les règles sont un résultat du fonctionnement social de la langue et ne sont point leur origine. Leur enseignement ne peut donc être un préalable à la pratique, mais bien se dégager de l'observation de cette pratique.* » La règle grammaticale est donc générée par la réflexion des élèves et la réflexivité que comporte le langage lui-même. Elle n'est pas directement accessible, elle demande un travail. La coloration de certains formats pédagogiques n'enlève rien à la fonctionnalité première de la règle grammaticale qui vise la fixation de la compréhension du fonctionnement de faits linguistiques.

L'exemplification fixe la règle grammaticale, elle l'illustre et en consolide la compréhension. Elle demeure un support mnésique important pour retrouver l'énoncé d'une règle manquant lorsqu'elle s'avère essentielle pour comprendre ou rédiger un passage délicat, par exemple.

Les exercices d'application de la règle grammaticale sont autrement appelés des exercices d'entraînement. La systématisation, qu'ils introduisent, fixe des automatismes. Ils consolident une assimilation conceptuelle « en marche ». Ils fournissent au maître de grammaire l'opportunité d'évaluer l'état de conceptualisation de ses élèves, d'évaluer les erreurs commises et de rectifier les solutions erronées, les idées fausses ou les compréhensions incomplètes, comme nous l'avons observé dès nos premières observations de classe de grammaire (cf. le protocole de Marielle en CE1, de Marie-José en CP et de Guillaume au CM1).

Notons enfin que la leçon de grammaire comporte toujours deux « exercices phares » : l'analyse grammaticale (analyse des mots en nature et en fonction) et l'analyse logique (analyse des phrases en propositions avec identification de leur nature et de leur fonction).. Pour certains, l'analyse grammaticale forme un « *savoir coller les bonnes étiquettes* », pour d'autres d'enseignants, elle correspond à l'exercice « *patient et pugnace* » de segmentation en constituants grammaticaux et d'observation des relations entre eux, identifiables en certains cas par des marques morpho-syntaxiques. Pour beaucoup, l'analyse logique semble plus prestigieuse parce qu'elle porte sur des ensembles plus larges et plus complexes. Cet exercice convoque rarement le sens des énoncés. Contrairement à l'analyse grammaticale, la stratégie d'apprentissage est totalement formelle : on compte le nombre de verbes conjugués pour définir le nombre de propositions (ce qui ne semble pas toujours une méthodologie valide, car il existe des propositions non verbales). On délimite de façon formelle ces propositions (souvent avec un trait vertical de segmentation), on spécifie chacune des propositions selon leur nature et leur fonction. On observe enfin les mots qui accrochent ces propositions à ce qui précède, on en donne aussi des informations sur leur nature et leur fonction. La phrase forme alors un enchâssement d'unités, d'un ou plusieurs mots, qui ont toutes une fonction particulière.

Enfin, nous revenons sur les propos du rapport Bentolila¹⁰³ (2006). Il esquisse, en effet, le projet d'une leçon de grammaire qui souligne un des aspects de notre hypothèse : la formation

¹⁰³ Bentolila, A. Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire, 29 novembre 2006.

de concepts provisoires. Ce principe nous semble un « fondamental » de l'apprentissage grammatical. *« Les leçons de grammaire doivent être des « espaces pédagogiques » à part entière chacune construite pour un objectif d'analyse spécifique qui s'inscrit dans une programmation logiquement organisée »*. Outre l'aspect programmatif, il précise : *« Pour chaque leçon, on présente des phrases propres à mettre en évidence un mécanisme, on invite à la manipulation et à la réflexion et on propose enfin des exercices systématiques afin de faire maîtriser ce fait grammatical »*. Les propos suivants convergent vers notre préoccupation de « conceptualisation par paliers », ils justifient en quelque sorte ce qui fut une intuition puis une confirmation au fil de nos études empiriques : *« Préconiser une programmation des leçons de grammaire qui va du plus simple au plus complexe est sans doute aussi la meilleure façon d'éviter une des plaies de notre enseignement : la répétition à l'identique des mêmes analyses et des mêmes exercices classe après classe, niveau après niveau. On se gardera par exemple d'épuiser l'étude d'un fait grammatical en CE2 sous peine de reproduire exactement la même leçon en CM1 puis en CM2 : progression veut dire « approfondissement progressif », c'est-à-dire analyse d'un même fait grammatical niveau après niveau dans ses dimensions de plus en plus rares, de plus en plus inattendues. »* L'exemple sur l'identification du sujet confirme nos propres observations : *« Ainsi la l'identification du « sujet » en CE2 pourra être fondée sur l'idée « qu'il est le responsable d'une action » ; cette vérité certes provisoire, certes incomplète sera précisée en CM1 et en CM2 par le recours à des critères plus formels de distribution et de compatibilités, par son rôle particulier avec les verbes d'état pour ouvrir aux effets stylistiques de l'inversion, à son sens particulier dans la voie passive »*. Nous observons ainsi des convergences entre notre thèse sur les différentes strates d'une conceptualisation grammaticale et les principes de « vérité provisoire » et de complexification progressive de l'apprentissage, comme d' « approfondissement progressif » avec le recours à des critères formels de distribution. La méthodologie de l'observation est aussi défendue : *« Attention ! Ce n'est pas parce que nous préconisons de respecter une programmation logique des leçons de grammaire que nous repoussons le choix pédagogique de l'observation, de la manipulation et de la réflexion. Loin de nous l'idée qu'une leçon de grammaire se réduirait à asséner une règle et à l'illustrer par un exemple. Nous voulons que nos élèves découvrent l'organisation des phrases, la fonction des mots, leur catégorisation... ; nous disons bien « découvrent » et pas simplement « apprennent »*. La logique de la démarche scientifique prévaut dans l'élaboration de la leçon préconisée : *« on manipule, on questionne, on propose des explications provisoires », qui filtrées selon les intentions précises de l'enseignant, constitueront une première étape d'analyse. Cette démarche demande un corpus de patterns linguistiques intentionnellement fabriqué pour orienter l'observation, suggérer la manipulation, provoquer des conclusions qui font que l'élève apporte sa pierre à la réflexion. Il convient vraisemblablement d'être attentif dans une grammaire de texte aux rencontres aléatoires de concepts qui font, du coup, un apprentissage aléatoire de la grammaire.*

Le sens de la leçon de grammaire se concrétise dans l'assimilation d'une métalangue, dont l'acquisition progressive va de pair avec la construction progressive des concepts par paliers provisoires (ou paliers de « vérités provisoires » pour reprendre en partie l'auteur précédent), ainsi que nous tenterons de le démontrer dans nos chapitres suivants. Aussi, nous ne pouvons souscrire à la prescription de Bentolila qui au nom d'un formalisme excessif, et – dit-il – d'une fracture intergénérationnelle et de l'inconstance des appellations appelle à une simplification de la terminologie : *« Ainsi, formalisme excessif, fracture intergénérationnelle et inconstance des appellations entretiennent aujourd'hui un trouble terminologique qui est sans doute pour beaucoup dans la désaffection dont souffre un enseignement de la grammaire qui inquiète les professeurs plus qu'il ne les passionne, qui décourage les parents*

*d'accomplir leur mission d'accompagnement et qui dissuade les éditeurs de forger des outils de qualité.*¹⁰⁴ » Simplifier la terminologie grammaticale pourrait, in fine, dénaturer la connaissance formelle grammaticale au profit « d'une grammaire de la paraphrase », sans nul aspect linguistique. S'il existe des discontinuités terminologiques dans le cursus scolaire, celles-ci relèvent du caractère nécessairement provisoire de certaines définitions dans un mouvement de conceptualisation qui s'exerce par des paliers de conceptualisations aux « vérités provisoires ».

Par ailleurs, une formalisation affirmée rend l'art grammatical et son langage afférent plus cohérent. Il ne nous paraît pas d'excès de formalisme face à la création de macro-classes grammaticales (comme les compléments de phrases et de verbes, ou bien les déterminants, ou la reformulation en circonstant de circonstanciel) au regard de la valeur ajoutée en termes de cohérence grammaticale pour mieux satisfaire une exigence d'exactitude dans l'observation des faits langagiers. Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, la définition sémantique de faits grammaticaux superpose les classes et les fonctions, provoquant ainsi confusion et manque de clarification cognitive, défaillance d'habiletés didactiques. La grammaire semble encore manquer d'une stabilité des concepts et des terminologies afférentes. La communauté de personnes qui s'intéressent au langage, aux idées sur la langue, aux descriptions grammaticales ne fait pas corps autour de ces enjeux. Le débat n'est pas clos...

Retenons enfin, qu'une leçon de grammaire n'a d'autre vocation :

- que de permettre à chacun de comprendre comment fonctionne la langue qu'il parle afin de solidifier son pouvoir de communication,
- que d'offrir aux élèves la possibilité de mettre des mots sur ce qu'ils effectuent déjà.

« Faire de la grammaire, c'est donc étudier le fonctionnement technologique de l'outil de communication qu'est la langue » (Charmeux, 2006) afin d'affirmer son autonomie.

¹⁰⁴ Bentolila, A. Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire, 29 novembre 2006, p. 24-25.

CARACTÉRISATION DE LA STRUCTURE CONCEPTUELLE DE
LA SITUATION D'APPRENTISSAGE GRAMMATICAL EN
ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Où nous allons esquisser la structure conceptuelle de la situation d'apprentissage grammatical en école élémentaire, sachant qu'une identification de la structure conceptuelle exige une analyse préalable de l'activité pour observer des invariances. Où nous observons les concepts organisateurs la constituant et les autres éléments annexes. Où nous ébauchons un itinéraire des difficultés d'apprentissage. Où nous situons l'évolution des statuts de la phrase d'étude de phrase problème à phrase modèle d'objet linguistique.

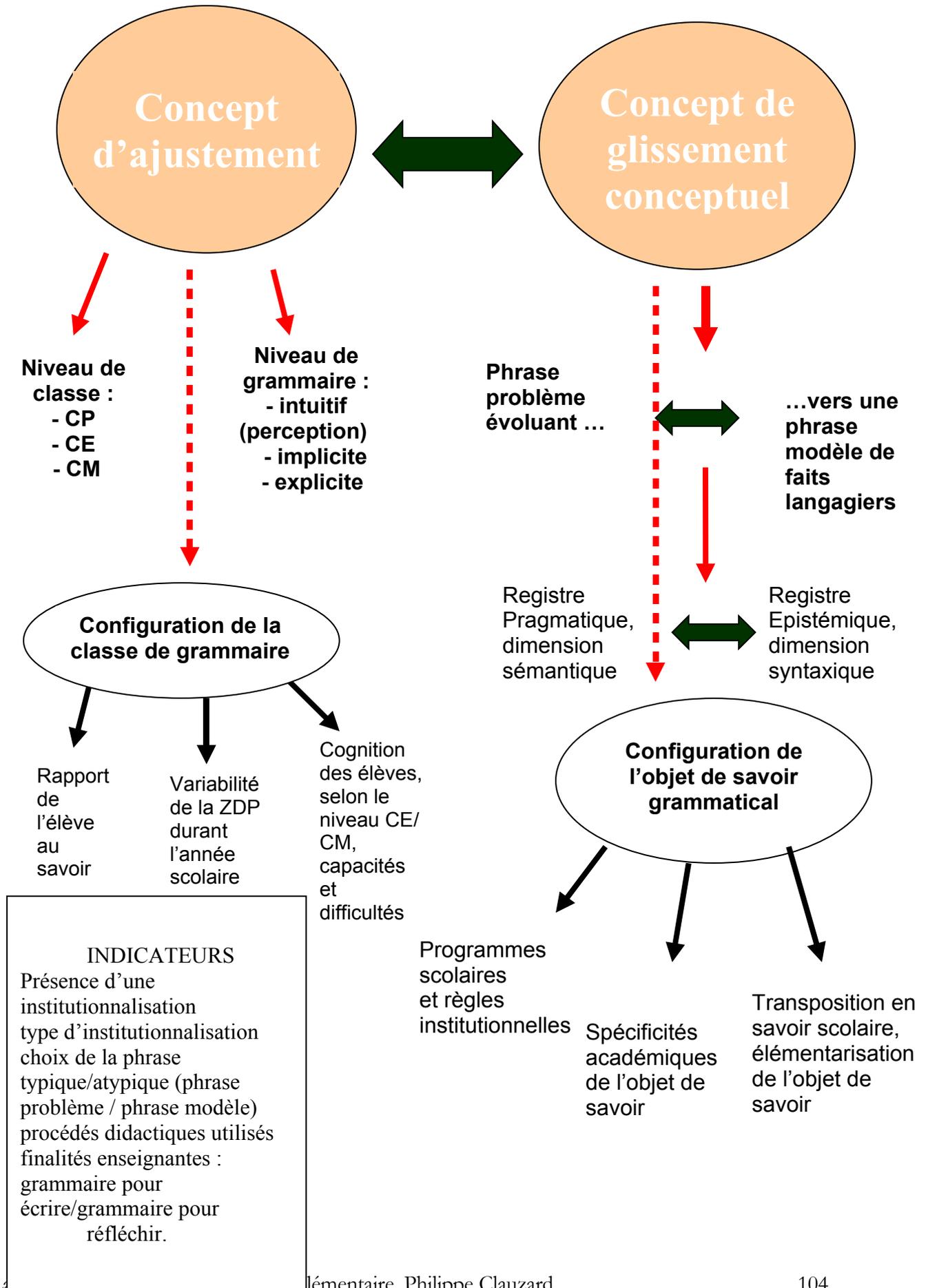
4-1 : Esquisse d'une structure conceptuelle de la situation d'apprentissage de la grammaire

Notre analyse de la tâche nous a amené à esquisser une structure conceptuelle de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en école élémentaire qui précise les invariances et variances, les variables de situation, les possibles stratégies personnelles des maîtres de grammaire.

Rappelons que la structure conceptuelle de la situation d'enseignement/apprentissage grammatical en école élémentaire constitue le noyau conceptuel de l'activité enseignante que nous observons. Ce noyau présente une part d'invariance de la situation que nous pouvons retrouver de praticien en praticien et une part d'adaptation que nous suggèrent notamment les manières de faire des enseignants, leurs stratégies personnelles développées pour l'apprentissage en école élémentaire. L'objectif d'esquisse d'une structure conceptuelle de la situation est pragmatique, même s'il demande un étayage épistémique. C'est une représentation fonctionnelle dont les concepts centraux organisent la situation, grâce à des indicateurs (indices observables ou variables mesurables) qui mesurent le régime de fonctionnement. Ces concepts peuvent ainsi architecturer l'activité des sujets et ils donnent l'opportunité d'une discrimination des conduites de chacun, d'une identification des divers types de stratégies individuelles. La structure conceptuelle de la situation constitue une forme schématique de lisibilité de la situation écologique de travail et d'explicitation de l'activité particulière des opérateurs. Elle renvoie à un souci d'objectivité et dérive d'une confrontation entre un sujet psychologique et une matérialité organisée. Notre structure est susceptible de réorganisation, car la recherche d'un invariant ne se traduit jamais par une « certitude statique ». Paradoxalement, pour appréhender la tâche et sa structure, il convient de faire un détour par une analyse de l'activité. Même si on s'y situe du point de vue de la tâche, du côté des éléments objectifs dont la prise en compte favorise l'efficacité de l'action.

Cette structure fut donc esquissée suite à notre pré - enquête, à nos premières observations de classes et analyses de protocoles. Cette élaboration nous a permis ainsi de mieux situer notre objet de recherche au milieu d'un paradigme fonctionnel, que nous reproduisons sur la page suivante.

**STRUCTURE CONCEPTUELLE DE LA SITUATION (SCS)
D'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE
EN ECOLE ELEMENTAIRE**



La Structure Conceptuelle de la Situation d'enseignement / apprentissage de la grammaire en école élémentaire repose essentiellement sur 2 concepts organisateurs (qu'on retrouve chez tout le monde) :

1. Le concept **d'ajustement** (du type de grammaire au niveau de la classe), qui va permettre une analyse en termes de chronogénèse :
 - a. Grammaire intuitive -> CP
 - b. Grammaire implicite -> CE
 - c. Grammaire explicite -> CM

2. Le concept de **glissement conceptuel** (une manière spécifique de mettre en œuvre la secondarisation dans l'enseignement de la grammaire), qui va permettre une analyse en termes de mésogénèse – topogénèse (que nous définissons au chapitre 5).

Nous appelons « **épisode de glissement conceptuel** » un échange verbal entre enseignant et élèves qui pose dans la médiation enseignante un acte de secondarisation, une décontextualisation vers un niveau supérieur pour conceptualiser progressivement. Le maître en est généralement l'instigateur, mais pas exclusivement. La fin de l'épisode se termine avec les effets cognitifs atteints. Le glissement peut être institutionnalisant si la réponse attendue est donnée, remédiant si le maître de grammaire donne la réponse ou bien instrumenté s'il doit faire appel à des procédures particulières d'étayage.

C'est une **unité fonctionnelle** qui est un moyen de déterminer des observables dans nos corpus. Nous prenons appui sur un découpage qui cherche à souligner et à comprendre la relation entre la conceptualisation et la communication. Notre étude s'intéresse à l'objet avant tout qu'est le contenu, les interactions verbales n'en sont qu'un véhicule qui n'appelle pas à nos yeux d'analyses linguistiques autres. L'analyse de nos épisodes de glissement conceptuel tente d'élucider la manière de faire apprendre un contenu grammatical et les paliers de conceptualisation que cela engendre, de façon nécessaire. Nous positionnons notre recherche sur la notion de conceptualisation progressive, hiérarchisée, avec des « concepts » ou « vérités » provisoires. Les épisodes de glissement conceptuel en sont des traces de détours conceptuels dans l'acte de médiation enseignante. Le pédagogue dirige l'épisode de glissement qui réduit les écarts entre les intentions, les visées et les cheminements conceptuels des interlocuteurs. Il dirige son évolution dans le dialogue cognitif, souvent de manière inductive, selon la visée générale d'apprentissage et plus immédiatement la situation de « feed-back » des élèves dans une co-activité de construction de l'objet à apprendre. Le souci de l'enseignant est la secondarisation réussie pour mieux faire comprendre et, in fine, apprendre. Mais la conceptualisation s'arrête-t-elle à ce seul épisode ? Certes pas. Nous inférons que l'épisode est une étape qui sera plus ou moins pertinente ou décisive selon la métalangue employée. L'épisode de glissement conceptuel indique un schème opératif (ou geste professionnel) qui est la structure de l'action, le canevas, l'invariant qui se conserve d'une situation singulière à une autre, grâce à laquelle on peut investir certains ajustements rendus nécessaires par l'instabilité ou la variabilité écologique de la situation. Le schème est ainsi plastique, il s'adapte. Cela dit, pour reprendre Vergnaud, si en bout de course, un schème s'avère inefficace, l'expérience conduit à des changements ou à la modification du schème. Ici, le schème correspond à un glissement vers le métacognitif et est incarné dans les épisodes que l'on peut extraire des protocoles pour les étudier.

Le glissement conceptuel repose sur le **support phrastique** d'une **phrase problème** qui évolue vers une **phrase modèle de fait langagier, d'objet linguistique**. Ce changement de statut de la phrase correspond au passage du registre pragmatique (dimension sémantique de la langue) au registre épistémique (dimension syntaxique de la langue). Comme nous le voyons, plus loin, la phrase, à l'origine d'une problématisation, relève d'un patron linguistique caractérisé en phrases typiques et phrases atypiques. Les « phrases modèles » correspondent à un statut de la phrase, évoluant de la phrase issue d'un pattern linguistique vers la phrase problème (qui instaure la situation didactique) et enfin la phrase modèle d'objet grammatical, qui forme un produit « fini » dont l'assimilation est attendue. Ce sont souvent des phrases qui sont l'exemplification de la règle grammaticale. Les « phrases modèles » font suite à des phrases problématisées dont les manipulations, les opérations de transformation et de segmentation caractérisent des fonctionnements grammaticaux de la langue. Elles se réfèrent à une approche générative et transformationnelle de la langue. Ces supports phrastiques sont le moyen d'un cheminement de l'épi vers le méta langage.

Il apparaît **deux critères permettant de distinguer les deux concepts organisateurs** :

- critères relevant de l'état de l'interaction entre le maître et l'élève (glissement instituant, remédiant, instrumenté...)
- critères relevant de la métalangue utilisée (l'épi langue sémantique / thématique, la métalangue morpho-syntaxique / syntaxique).

Les deux concepts organisateurs de la structure conceptuelle sont en relation (plus directe), pour le concept d'ajustement, avec la configuration de la classe de grammaire et, pour le concept de glissement conceptuel, avec la configuration de l'objet de savoir grammatical, dont il est question dans la leçon.

La configuration de classe nous conduit à penser la classe comme un ensemble d'élèves dont les variables du « régime de fonctionnement » modifient éventuellement les hypothèses d'apprentissage en amont (lors de la planification) ou en aval (lors de l'animation de classe). Ainsi, le rapport au savoir qu'a l'élève modifie les apprentissages. Les équipes ESCOL de l'université de Paris 8 ont démontré que la représentation scolaire impacte la réussite des élèves. Une finalité utilitariste de l'école du type « *avoir un bon métier plus tard* » n'entraîne pas les mêmes résultats qu'un élève qui développe un rapport aux savoirs scolaires plus « *culturel* ». Ces recherches démontrent que les apprentissages portent la marque des rapports sociaux (y compris des rapports de sexe) et s'inscrivent dans la singularité d'histoires et représentations individuelles. Second point, la zone de proche développement de la classe varie au fil des mois d'une année scolaire. Cette caractéristique est spécifique de la formation initiale où les élèves se développent progressivement, atteignent des stades de maturité et de raisonnements nouveaux. Nous n'avons plus affaire aux mêmes apprenants dans un cours élémentaire et un cours moyen, en début d'année ou en fin d'année scolaire. La potentialité de développement s'accroît, les possibilités d'accompagnement du maître s'élargissent. Enfin, la cognition des élèves varie entre les niveaux de classe. Nous ne pouvons demander aux élèves de CE de « secondariser » les mêmes choses que les élèves de CM. Il se développe alors une approche grammaticale adaptée aux cognitions des classes d'élèves.

La configuration de l'objet de savoir grammatical appelle les éclairages des théories de Chevallard sur la transposition didactique (cf. chapitre 1), et de Schneuwly. On ne peut pas penser la didactique du maître sans prendre en compte, comme facteur essentiel, la structure

d'un savoir. Les savoirs académiques sont traités dans l'enseignement comme des objets à enseigner. Schneuwly souligne que tout objet à enseigner fait partie d'un autre qui l'englobe. Cela est particulièrement vrai en grammaire avec, par exemple, un concept de phrase qui ne peut être compris qu'après assimilation de ceux de sujet et verbe.

Les objets enseignés, qui deviennent dans le meilleur des cas, des objets appris, sont la résultante d'une procédure de transposition didactique qui élémentarise les objets de savoirs académiques. Le principe est de rendre des concepts accessibles et appropriables aux élèves. Cette décomposition s'effectue selon un cheminement qui appelle en amont une transposition de l'objet de savoirs en objets à enseigner puis en objet d'enseignement d'une séquence. L'objet enseigné est le résultat en aval d'une reconfiguration de l'objet d'enseignement selon les contraintes de la situation d'apprentissage, l'avancement dans le temps et la cognition des élèves.

L'objet à enseigner déborde de la leçon, car il a été nécessaire de découper en petites unités le savoir à faire assimiler aux élèves, du plus simple au plus complexe. Le savoir est toujours de trop grande envergure à l'école, toujours trop large et complexe pour l'école.

L'objet d'enseignement issu des savoirs savants forme donc un « tout élémentarisé ». Nous avons ainsi :

1/ l'objet global d'enseignement,

2/ l'objet élémentarisé pour la séquence d'enseignement, en lien avec la transposition didactique,

3/ l'objet en « jeu » dans la tâche scolaire, qui le révèle et en permet l'appropriation intellectuelle.

Cette élémentarisation, formant une décomposition de l'objet dans les séquences d'apprentissage, se retrouve dans des unités appropriables par les élèves qui peuvent étudier, observer, exercer, comparer ou manipuler des petites unités qui sont autant de facettes de l'objet « complet » que l'élève doit s'approprier. La décomposition implique une hiérarchisation de plusieurs niveaux ou dimensions de l'objet allant vers une complexification croissante. La structure des contenus de manière séquentielle et hiérarchique est ainsi une condition de la forme scolaire permettant un apprentissage progressif allant dans le sens d'une complexification et d'une spécialisation des savoirs construits. Ce principe correspond à notre première hypothèse de paliers de conceptualisation grammaticale. C'est le fondement d'un enseignement qui accompagne l'apprentissage localement avec un ensemble d'étayages appropriés (les régulations) et globalement (l'institutionnalisation) avec la prise en compte totale de l'objet d'enseignement au moyen d'une re-composition (cf. le geste de mémoire didactique, introduit par Schneuwly). Les glissements conceptuels sont des traces de passage vers l'objet appris. Nous voyons ainsi une question des contenus qui est proche de celles d'étayage et d'institutionnalisation des apprentissages. L'objet d'apprentissage joue un rôle central. Il configure la situation d'apprentissage, les régulations, les stratégies et postures des sujets enseignants. Il traverse la professionnalité enseignante. Il est au centre de la situation.

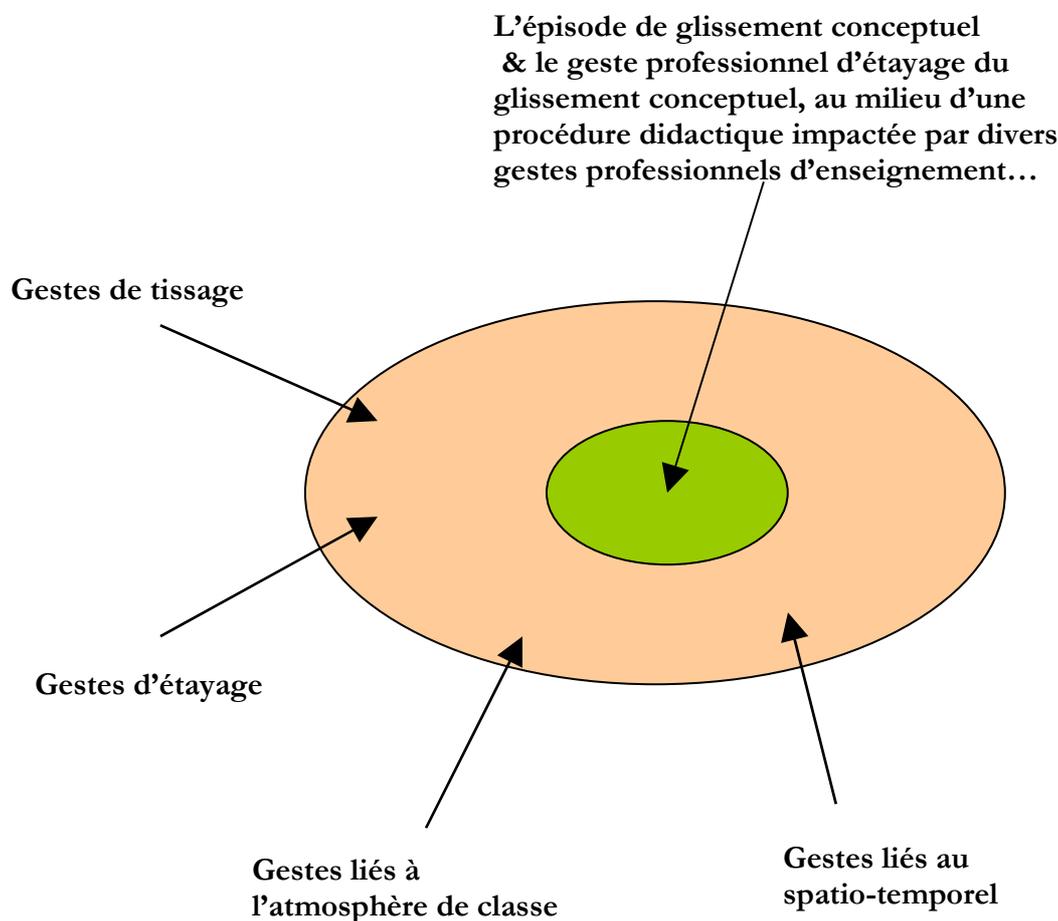
Objet de savoirs -> objet à enseigner -> objet d'enseignement-> objet enseigné -> objet appris issu des savoirs savants issus de la transposition didactique par le maître par l'élève
--

Nous observons avec les gestes de glissement conceptuel que l'apparition de ceux-ci est en étroite relation avec l'objet enseigné et les régulations des enseignants (avec les feed-back des élèves), donc les éléments d'une situation qui sont favorables ou pas. Il en va de même pour la plupart des autres gestes professionnels. L'accomplissement d'un geste professionnel, le

positionnement du professeur comme l'attitude enseignante varient selon les situations et les ajustements que le praticien doit opérer. Ils sont à l'intersection de deux variables : la variable situationnelle (la classe d'enseignement) et la variable notionnelle (l'objet d'enseignement), à partir de laquelle se définissent des stratégies.

Les indicateurs permettent d'évaluer la structure conceptuelle de la situation. Ils sont relatifs à la présence et au type d'institutionnalisation, au choix de phrase typique / atypique, à l'utilisation de procédés didactiques et des finalités enseignantes avec une accentuation didactique entre une grammaire pour écrire et une grammaire pour réfléchir.

Cet épisode de glissement conceptuel constitue, du moins l'inférons-nous, un geste professionnel fondamental dans l'exercice didactique de l'enseignant, au centre d'une procédure d'enseignement, impactée par différents gestes professionnels, décrits par Bucheton, qui se situent en périphérie des contenus à enseigner. Nos glissements conceptuels sont des traces d'apprentissages dans les pratiques enseignantes, directement liées aux savoirs.



Les glissements conceptuels ont à voir avec les difficultés d'acquisition des concepts auxquels s'ajustent les régulations des maîtres de grammaire, les procédures d'étayage et les artefacts didactiques employés. Dans chaque glissement conceptuel, nous lisons donc le concept dont il est question, les procédures de découvertes et de manipulations des concepts, les formes de présentations des concepts, les manières de réguler les interactions de l'agir communicationnel d'une classe fondée sur la co-activité. Autant d'éléments qui entrent dans nos analyses des chapitres qui suivent.

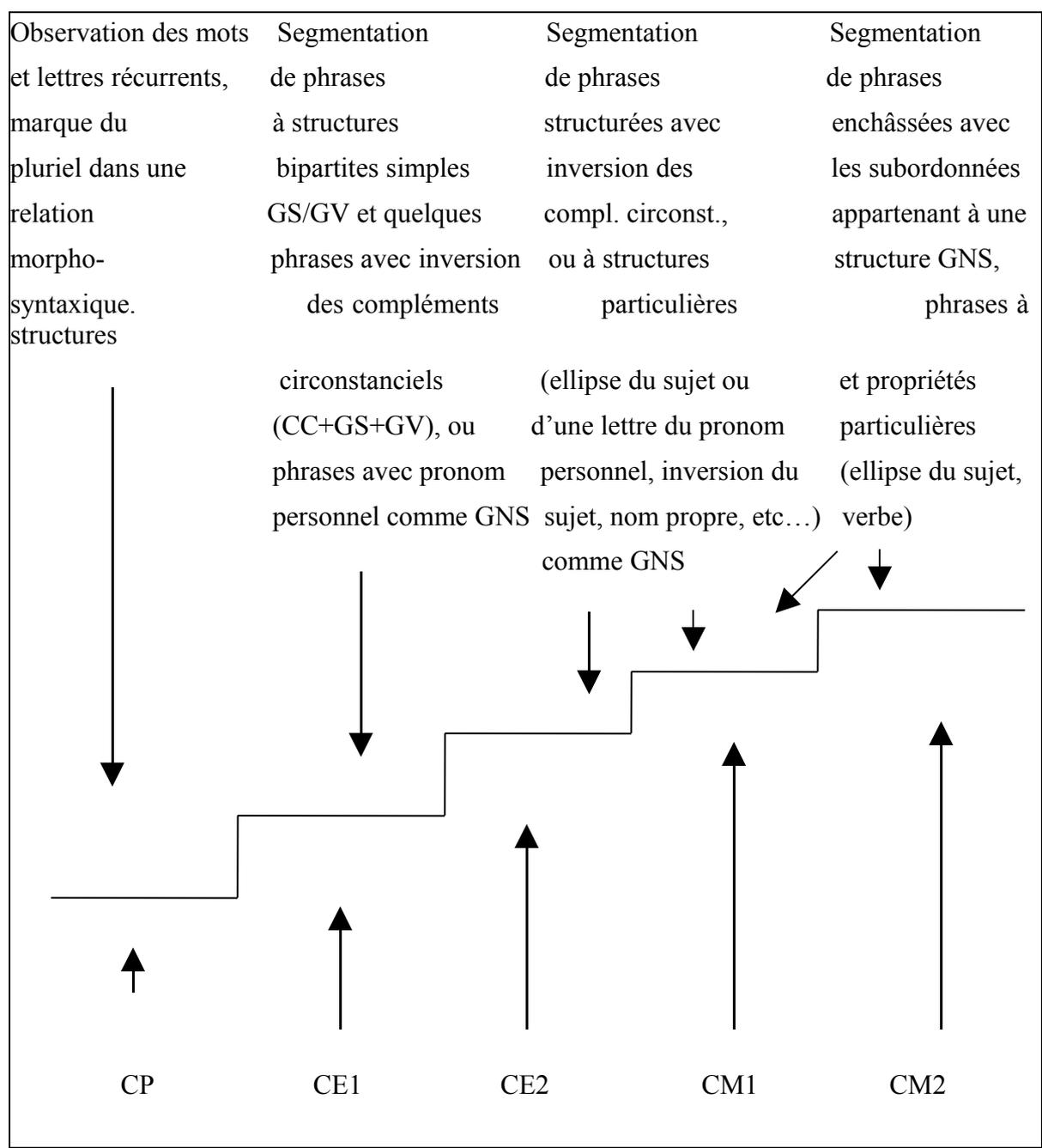
4-2 : Itinéraire des difficultés d'apprentissage grammatical

Les difficultés d'acquisition des concepts sont liées à leurs particularismes « académiques ». Des difficultés qui varient aussi entre le cœur de concept et sa déclinaison sur des phrases typiques ou atypiques. Il y a également les questions problématiques que posent un concept et qui orientent son assimilation (par exemple, concernant le concept de « sujet » : quel mot peut être un sujet ? quelle différence entre nom, sujet, groupe sujet ? Quelles différences entre les trois sujets : du discours, sémantique, grammatical ? Quelles différences entre les types de phrases verbales et les phrases non verbales ?).

Nous esquissons, sous la forme d'un escalier des difficultés, une forme de modélisation comme autant de stades de difficultés que les élèves ont à franchir au fil de leur scolarité à l'école élémentaire, du cours préparatoire au cours moyen. S'il est une chose que la didactique prend en charge, ce sont bien les contenus et leurs difficultés d'apprentissages. La difficulté est une ressource dans le développement cognitif. Elle est une stimulation au développement dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, mais aussi en certains cas, un frein. Du coup, la gestion de la difficulté cognitive appartient à l'analyse de la tâche du maître, aux côtés du choix de la tâche scolaire. Elle est à étudier dans la planification de l'enseignant qui l'envisage et la traite dans la construction de la tâche scolaire qu'il va proposer aux élèves.

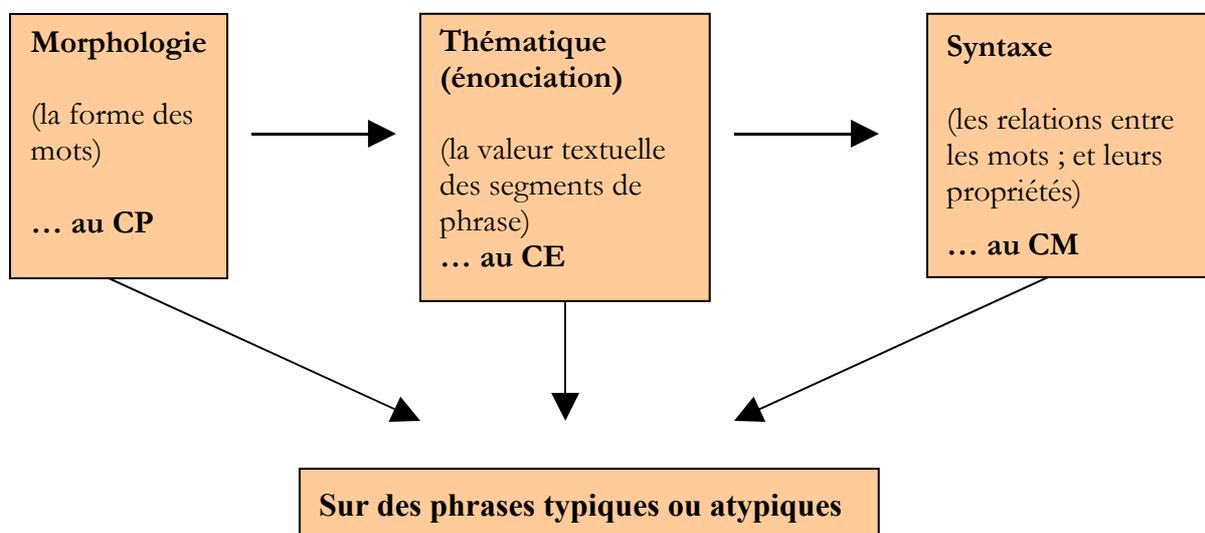
Cette difficulté est, selon les situations didactiques, « impactée » par la singularité du support phrastique appelé : une phrase typique ou une phrase atypique qui étayent ou compliquent, valident ou réassurent l'assimilation conceptuelle. Une phrase atypique peut brouiller l'apprentissage comme le consolider, car qui peut résoudre plus peut résoudre moins une complexité grammaticale.

Un itinéraire des difficultés grammaticales peut se distribuer et être représenté de la manière suivante, d'après nos premières observations de classe :



Au regard de chacune des extrémités de cet itinéraire, nous remarquons une difficulté d'apprentissage qui va clairement croissante : au CP, une observation fondée sur la discrimination visuelle des formes, au CE, l'élucidation des inversions du complément ou du sujet, au CM, l'identification de structures inexistantes à inférer ou noyée dans un enchâssement de segments à révéler. La complexification nous semble aller crescendo selon l'appréciation de l'enseignant, le choix de la tâche et des supports phrastiques, sa représentation de la difficulté cognitive d'apprentissage de l'objet grammatical étudié. Ce qui appartient à la stratégie du maître de grammaire.

En d'autres termes plus simples, nous pouvons esquisser l'itinéraire suivant :



Il existe donc un double critère fondamental : l'axe qui va de l'étude morphologique proche de la sémantique vers l'étude syntaxique (avec la sémantique comme instance de validation des manipulations linguistiques) en passant par un palier thématique (ou énonciatif, qui se fonde sur la valeur textuelle). Et un croisement, qui se superpose, entre phrases typiques et phrases atypiques proposées à l'étude.

Cette photographie permet donc d'ordonner les problèmes rencontrés selon un ordre de difficulté croissante, d'esquisser un itinéraire de difficulté. L'apprentissage est ainsi conçu dans toute l'épaisseur du domaine didactique et hiérarchisé en référence au développement, aux capacités de l'élève.

4-3 : De la phrase problème à la phrase modèle, support de la dimension de « secondarisation »

Nous nommons phrase modèle le terme d'un processus qui problématise un fait linguistique. La problématisation grammaticale pose comme point de départ une phrase problème qui amène, in fine, à la constitution d'une phrase modèle de la règle grammaticale étudiée. Le processus relève du choix d'une phrase typique ou atypique, porteuse d'un phénomène grammatical à traiter tel un problème, comme une situation problème (avec hypothèses de segmentations ou d'identifications et manipulations des élèves) qui devient une phrase modèle de l'objet linguistique en question.

Nous définissons la phrase problème comme l'élément qui provoque la situation d'apprentissage grammatical, une problématisation d'un fait langagier lié à un concept linguistique et à une anticipation de la phrase modèle d'objet grammatical. Le choix de ces phrases est lié à des patterns linguistiques, un corpus pour les études.

Nous obtenons 3 changements de statut de la phrase (ou support phrastique) qui montrent la progression dans l'apprentissage grammatical :

- Le **pattern linguistique** issu du corpus langagier (on y fait un choix selon l'objet d'enseignement, référé au monde réel; avec des phrases typiques ou atypiques)



- La **phrase problème** (elle illustre ou elle interroge la règle grammaticale, elle crée une situation problématique qui amène à interroger, à réfléchir sur ce qui compose la phrase)



- La **phrase modèle** (d'un fait langagier, d'un objet linguistique; c'est la généralisation de la règle pendant la phase d'institutionnalisation, c'est l'exemple qui peut permettre plus tard de retrouver la règle, c'est un élément constitutif du concept de glissement conceptuel vers la métalangue)

Nous considérons la phrase modèle (issue de la phrase problématisée ou de la phrase problème) comme un pattern linguistique de base généré par la langue que l'enseignant a instrumenté selon une stylisation personnelle en fonction de ses besoins et de ses représentations afin de provoquer du glissement conceptuel. Ces patrons linguistiques portent en germe l'illustration d'une propriété grammaticale à identifier et définir.

Les règles d'action sur les patterns, afin de déterminer des propriétés de concepts grammaticaux, d'accéder à une conscience métalinguistique, consistent principalement en des manipulations qui portent soit sur des groupes de mots à l'intérieur de phrases, soit sur des mots à l'intérieur de groupes de mots. Nous avons la réduction (supprimer un mot ou un groupe de mots...), le déplacement (changer la place d'un mot ou d'un groupe de mots...), la permutation (échanger les places de 2 mots ou groupes de mots...), l'expansion (ajouter des données à une phrase minimale ou à un groupe de mots...), la commutation (substituer un mot par un autre, un groupe de mots par un autre...), la pronominalisation (remplacer par un pronom un mot ou un groupe de mots...), la « complémentation » (compléter ce qui manque dans un texte, récrire les phrases de texte, pour l'enrichir...). Les manipulations et déclinaisons diverses révèlent un système de « poupées russes » ou de phrases encastrables générées à partir d'une phrase de base ou phrase prototypique. (Cf. la thèse de la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky). La grammaire apparaît comme un vaste jeu d'emboîtement à partir d'un axiome de départ : $P=GS+GV$ qui fait de la relation sujet/verbe le pivot de son art. Ce que la grammaire distributionnelle a bien su mettre en exergue grâce aux jeux de commutations et d'expansions que l'on retrouve encore dans certaines pratiques actuelles. L'apprentissage de la conjugaison se fondait jadis sur l'emploi d'une phrase type déclinée selon les personnes, le genre et le nombre, les temps – tels des « patterns » linguistiques. Il développait un quasi-modèle distributionnel. Par exemple: « je joue au cerceau, tu joues au cerceau, il (ou elle) joue au cerceau, nous avons des sacs neufs, vous avez des sacs neufs, ils (ou elles) ont des sacs neufs » *Delagrave, 1935*.

La phrase problème supporte la dimension scolaire « seconde » participant au développement de la connaissance grammaticale de l'élève. Elle est une rampe d'accès à la constitution du langage comme un objet d'étude formelle. Elle permet une stimulation intellectuelle vers un «objet second » d'ordre grammatical en fonction des sollicitations de l'enseignant, de sa didactique. C'est sur la phrase problème que le curseur de la didactique grammaticale

fonctionne selon les situations et aléas cognitifs et didactiques, qu'il passe d'un registre sémantique vers un registre syntaxique, et grâce auquel, progressivement, l'enfant développe une posture métalinguistique de contrôle linguistique, au-delà de son attitude épilinguistique de non-conscience et non-contrôle du langage. La phrase modèle incarne la décontextualisation obtenue, l'effort de décentration des pratiques opératoires afin de développer un modèle cognitif. Elle est un morceau de langage étudié et compris formellement dans son mécanisme. La phrase problème est un matériau à « pétrir » pour en dégager une connaissance théorique au moyen d'une prise de conscience outillée par l'action didactique du maître de grammaire.

Le choix des phrases problèmes (futurs phrases modèles) et la manière de les « *mettre en scène* » didactiquement favorisent ou non le passage d'un registre à l'autre. Le non - choix de phrases problèmes est aussi une option signifiante de l'activité du maître qui « lâche prise » au profit des élèves qui les produisent, avec le risque de certaines dérives dans les sélections d'apprenants, si leurs productions se font sans « *filet de protection* ». C'est ainsi que nous reprenons le passage suivant. En classe de CE1, lors d'une séquence sur l'apprentissage de l'identification du sujet du verbe, la maîtresse demande aux écoliers de décrire les images affichées au tableau et ainsi construire une phrase. Chaque affiche présente une action. L'affichette dont il est question montre un monsieur et une dame qui circulent en voiture dans un vague paysage.

M- *Samantha ?*

E- *Dans la voiture, il y a une dame et un monsieur.*

M- *Oui, oui, euh, je préférerais que la phrase, elle commence par une dame et un monsieur. Célia.*

E- *Ils se promènent.*

M- *Qui?*

E- *La dame et le monsieur.*

M- *La dame et le monsieur se promènent, ça vous va ?*

E- *En voiture (l'élève parle en même temps que la maîtresse qui ne l'entend pas)*

E- *Oui.*

M- *Qu'est ce que vous vouliez préciser?*

E- *Une dame et un monsieur se promènent en voiture.*

M- *Une dame et un monsieur se promènent en voiture, par exemple.*

L'enseignante interroge Samantha qui répond avec l'utilisation d'un sujet du discours : « *il y a* ». Cette réponse de l'élève contrarie le projet du pédagogue qui préfère la construction d'une phrase simple : P = S + V + C. Elle annonce donc sa préférence pour une phrase commençant par deux noms et déterminants « *classiques* » qu'elle nomme. L'élève Célia apporte alors comme réponse une phrase qui utilise un pronom personnel « *ils* » sans identification des personnages. Aussi lance-t-elle : « *Qui ?* » qui induit un bout de solution attendue que l'enseignante avait toutefois soufflée dès l'annonce de sa préférence phrastique. Après l'énonciation d'une partie de la réponse souhaitée, elle ajoute à la cantonade « *ça vous va ?* » Un élève réplique « *en voiture* », une assertion que la professeure ne semble pas entendre. Des élèves manifestent l'intention de répondre. L'enseignante leur donne la parole : « *qu'est-ce que vous vouliez préciser ?* » Le corrigé complet est alors avancé par une élève puis repris par l'enseignante qui l'écrit au tableau. Le « *par exemple* » suggère qu'une autre phrase serait possible. Peut-être, en référence à la phrase non prototypique au projet d'enseignement que la maîtresse a rejeté. Ce moment aurait pu être l'occasion pour la maîtresse de saisir ce flottement cognitif des élèves pour poser ces divers types de sujet et mieux préciser ainsi l'objet dont il s'agit : l'extraction du sujet syntaxique. Le choix de l'enseignante fut tout autre. L'élimination des phrases non prototypiques tend à prouver que la phrase problème (future phrase modèle) est un support essentiel à l'art grammatical et qu'il convient d'utiliser de « *bons modèles* » pour apprendre la grammaire.

Ce qu'un autre enseignant de CM2 anticipe lors de sa passation de la consigne d'élaboration de phrases descriptives d'images avec lesquelles la tâche attendue est celle d'un réinvestissement des notions de sujet, groupe complément et verbe dans la production écrite, visée fondamentale de cette séquence pour l'enseignant.

M-Bien. Écoutez-moi encore un petit peu. Parce que ça va pas être le seul travail. (Le maître va chercher des images.) Je vais vous demander quelque chose de plus. Vous avez aussi des images, avec ces images là, vous allez écrire des phrases, sur ces grandes bandes, là. Je vais vous donner des marqueurs pour écrire gros parce qu'après il faudra qu'on les montre au CM2, les phrases. Donc, il faut que ce soit écrit gros. Vous allez écrire ce qui se passe sur l'image. Mais attention, dans la phrase, il doit y avoir un sujet...

E-Un groupe complément.

M-Un groupe complément.

E-Un verbe.

M-Un verbe, peut-être même deux groupes compléments. Mais au moins un. S'il y en a au moins un, c'est bon. Et puis, on vérifiera tous ensemble d'accord.

Nous observons donc moins une fonction de prévention de l'erreur qu'une forme d'anticipation sur les modèles attendus, conformes à la planification grammaticale du maître d'école. Notre enseignant nous explique en autoconfrontation : « non, il n'y a pas de prévention d'erreur. Il y a prévention, il y a la volonté d'obtenir un énoncé qui corresponde à un modèle qu'ils ont déjà vu. Si je les laisse dans la simple description d'images, je vais avoir des « il y a, il y a ou c'est... » et ça va pas plus loin. Et je voulais simplement qu'ils fassent, qu'ils essayent de faire des phrases selon, en espérant que les modèles qu'ils venaient d'utiliser pourraient leur servir, quoi. C'est donc pour éviter le « il y a » qui arrive tout de suite dès qu'on demande une description. Même en CMI. » La phrase problème (future phrase modèle) porte, à la fois, la découverte conceptuelle et la régulation des interactions du scénario didactique.

Pour résumer, la grammaire consiste à :

- Choisir une phrase problème, typique ou atypique, porteur d'un phénomène grammatical à traiter comme une situation problème (avec hypothèses et manipulations des élèves) qui devient une phrase modèle de l'objet linguistique.
- Faire observer des régularités ou particularités, faire manipuler selon certaines procédures la phrase qui pose un problème ou une question grammaticale...
- De telle sorte qu'elle devient une phrase modèle d'un fait langagier, d'un objet linguistique.
- Par ex. : la phrase « Défense de fumer » est la phrase modèle d'une phrase nominale, sans verbe conjugué; au départ phrase problème atypique, les comparaisons avec d'autres phrases ou bien des manipulations d'extraction des constituants essentiels ou de suppression, etc. conduisent à la constituer en « modèle » de ce type de phrase.

ANALYSE DE LA CO-ACTIVITE DE LA CLASSE DE GRAMMAIRE

Où, après avoir exposé notre méthodologie d'élaboration des données, de repérage des épisodes de glissement conceptuel significatifs, nous précisons notre cadre d'analyse, inspiré de celui de Sensevy. Où nous caractérisons dans une analyse « macro », avec l'écriture de scripts, ce qui nous semble former un genre partagé d'un jeu d'apprentissage de la grammaire. Où nous opérons une description et un codage de dix-huit épisodes significatifs de glissement conceptuel, nous amenant à des conclusions en termes de finalités enseignantes et de types de métalangue, de glissement et de grammaire convoqués.

5-1 : Méthodologie de recherche, élaboration des données, cadre d'analyse...

➤ A- Elaboration des données

La méthodologie de recueil des données repose, dans un premier temps, sur la collecte de matériaux factuels par enregistrement « vidéo » d'une séquence d'enseignement grammatical ayant trait au domaine de la phrase. La caméra suit les mouvements de l'enseignant qui fait classe. Plus tard, dans un second temps, sont menés des entretiens d'auto-confrontation, où l'enseignant placé devant le film de son activité en leçon de grammaire doit la co-analyser avec le chercheur, construire du sens sur sa pratique de classe, comprendre ce qui s'est passé. L'œil photographique opère nécessairement un choix, il n'embrasse pas tous les événements de la classe. Certaines réactions d'élèves peuvent demeurer hors champ. Notre option de recherche étant de comprendre le travail de l'enseignant, notre caméscope suit au plus près ses mouvements et les interactions avec les écoliers collectivement ou en particulier. Dans ce dernier cas, les moyens techniques, dont nous disposons, font que nous n'avons pu enregistrer les échanges duels, faute de micro baladeur. Cela dit, nous cherchons à étudier moins les relations d'aide et les étayages particuliers avec les élèves que la dynamique imprimée au groupe classe, au groupe d'élèves. Nous nous sommes plus attachés aux régulations au niveau de la classe.

Nous partageons les remarques de Jacques Theureau pour lequel il y a intérêt d'associer enregistrement vidéo et verbalisation de la part des acteurs avec un double rôle pour le film: « constituer l'une des bases de l'analyse, mais aussi le support de la constitution de l'autre base de l'analyse, les verbalisations de la part des acteurs »¹⁰⁵. On peut dire que le recueil des données (les enregistrements vidéo) représente la part observable de l'activité, son inscription dans le réel qui autorise à l'interprétation de se déployer, et que l'auto-confrontation constitue un moyen d'accès au sens de l'activité qui se construit pendant l'action, mais aussi après l'action comme le démontrent les pratiques de débriefing. Theureau assigne aux entretiens d'auto-confrontation un double but qui nous permet de cadrer leur conduite : revenir sur des points obscurs et produire du sens.

¹⁰⁵ Theureau, J., « Les yeux de Véronique », in *Filmer le travail, recherche et réalisation*, Revue Champs Visuels, septembre 1997.

Durant le visionnage du film vidéo, l'analyste du travail et l'enseignant peuvent l'interrompre pour une demande d'explicitation ou éclaircir un point, souligner un fait ou commenter une action... dans une visée significative et compréhensive. L'entretien est enregistré sur magnétophone. C'est une mise en mots de l'activité de l'enseignant dans un cadre de co-analyse articulant auto-analyse et analyse par un tiers, instituant une distance du sujet par rapport à sa pratique. En ce sens, c'est une co-construction où il est demandé une participation active au pédagogue. Les auto-confrontations collectent les paroles des praticiens qui commentent leurs activités de travail. Ils répondent aux sollicitations du chercheur qui les interroge sur le descriptif de leurs opérations : « *Que se passe-t-il ? Que faites-vous ?* » Et sur une herméneutique « *immédiate* » à simple visée compréhensive : « *Quelle est la fonction de cette action ? A quoi, ça sert ? Ça répond à quelle préoccupation ?* » L'auto-confrontation présente l'avantage de montrer une réalité de l'activité. Mais ce n'est pas le « réel » de l'action du maître qui se développe puisque notre caméra ne cerne qu'une partie de la scène.

Un protocole d'intervention fut fourni aux professeurs des écoles susceptibles d'une collaboration, d'une part d'engagement pour produire ensemble quelque chose : du sens, du savoir sur leur activité. Il est précisé le cadre général de notre recherche, ce que chacun peut tirer de cette expérience, les suivis possibles après-coup. Il est souligné notamment que cette recherche offre la possibilité de voir le film de son action pour mieux comprendre son travail hors de tout cadre évaluatif. Le chercheur en est facilitateur, il contribue aux verbalisations de l'enseignant sur son activité. Les finalités de cette entreprise sont de l'ordre de la formation personnelle pour l'enseignant. C'est apprendre des « situations de travail », apprendre de sa propre pratique de classe. C'est permettre une distance sur son « agir » en classe, c'est se voir pour comprendre son activité : l'opportunité d'un « détour réflexif sur son activité » pour accroître ses compétences. L'enseignant est aussi invité à laisser une trace de ses intentions pédagogiques relatives à la séquence observée. Lors de la séquence, le maître de grammaire est filmé depuis le fond de la classe, la caméra suit ses mouvements. Une autre prise de son est effectuée dans la classe afin de recueillir les interactions verbales élèves/enseignant dans les meilleures conditions possibles. Nos autoconfrontations, systématiquement menées dans un délai maximum de deux mois, prenaient environ deux à trois heures. Outre des questions relevant des actions du professeur examiné, il était demandé au professionnel une exposition de ses représentations personnelles au sujet de la grammaire et de l'enseignement grammatical, de ses options pédagogiques et quelques points de clarification sur la gestion de sa classe et la gestion des savoirs selon les protocoles. Un retour était adressé aux pédagogues partenaires de notre recherche : une synthèse de l'état de la recherche.

La pratique de l'auto-confrontation exige aussi de savoir canaliser les propos des professeurs, d'appuyer sur certains aspects du protocole, de revenir sur certains questionnements. Une posture que nous prenions avec l'aide d'un guide de questions générales et spécifiques, construit suite à une première co-analyse, opérée juste avant le recueil systématique de verbalisation. Toutefois, nous devons admettre que dans certains cas, le temps a joué contre nous. La parole s'est avérée volubile ou en retrait. La volubilité n'est pas toujours en référence avec ce que nous souhaitons connaître. Le retrait des acteurs s'explique par la timidité ou le souci d'explicitier ce que la « docte loi scolaire » reconnaît. Nous devons aussi noter une grande différence d'appréciation, de posture, de verbalisation selon qu'il s'agissait d'un enseignant « lambda » ou d'un enseignant « maître-formateur » crispé sur certaines « bonnes pratiques » en vigueur dans l'institution scolaire et dont il a la charge de transmission en d'autres moments. Il nous revient de savoir analyser à sa juste valeur les propos des praticiens sur leur activité enseignante. Il semble également que le maître ne dit pas tout parce qu'il ne peut pas, parce qu'il ne veut pas tout dire, tant le métier véhicule une image de lui-même qu'il

tient à contrôler. Un comportement somme toute très humain que l'on peut trouver dans plusieurs autres champs professionnels. Nous devons aussi noter par souci d'objectivité que nous avons pu être confrontés à des formes d'inhibition et de blocage des praticiens devant leurs images. Voire un contre-effet, car les films de séance n'étaient pas ce qu'ils voulaient donner à voir. Il apparaît en effet pour certains la nécessité de présenter ce que l'on se doit de montrer quant au faire apprendre la grammaire à des enfants de 7 à 11 ans. Bien qu'il fut mentionné dans le protocole de recherche et lors des prises de contact préliminaires à l'observation filmée, qu'il n'était pas question d'évaluation, certains enseignants confièrent avoir modifié leurs pratiques habituelles pour la circonstance. Heureusement, leurs propos permirent de rétablir certaines données et quelque peu « colmater » ce que l'on pourrait considérer comme un « biais » dans notre étude. Il est vrai que les pédagogues ne sont pas formés au débriefing, à la confrontation avec leurs images professionnelles, encore moins à la méthode ergonomique d'auto-confrontation. Hormis, les maîtres-formateurs qui reçoivent des professeurs stagiaires dans leur classe, la plupart ne bénéficient jamais d'un regard extérieur sur leur pratique, un regard « bienveillant », serions-nous tentés d'écrire (pour reprendre la phraséologie psychanalytique). Ils n'accueillent que la visite évaluative, une heure durant, d'un inspecteur qui a pour fonction d'inspecter l'accomplissement de leur « mission de service public d'enseignement » et de les noter. Cela dit, nous avons tenté avec plus ou moins de succès de ramener les enseignants au film de leur pratique lorsque la parole débordait, et de réduire avec leurs explications en autoconfrontation l'éventuel écart entre ce qu'ils font en général et ce qu'ils ont montré. Cet écart, cela dit, apparaît moins au niveau didactique que relationnel (afin de ne pas se laisser par exemple déborder par le groupe-classe devant la caméra) et n'affecte guère nos résultats sur la question plus « pointue » de « glissements » vers la métalangue.

Notre échantillonnage de classe formant notre protocole de recherche est hétérogène, les notions abordées un peu moins. Trois classes (C.P., CE1, CM1) nous ont permis d'effectuer une pré enquête. Nous avons donc observé dix-huit classes du C.P. au CM2, des classes à cours simple ou des classes à double niveau, des classes rurales ou des classes urbaines, dans les régions parisiennes, avignonaises, aixoises, nantaises, havraises, toulousaines et picardes. Nous avons étudié trois cours préparatoires, sept cours élémentaires et huit cours moyens. Nos observations duraient entre 45 minutes et 1h 15 minutes.

La recherche de classes et enseignants partenaires s'avéra difficile en raison du manque d'habitude des professeurs à être observés lors de leur travail (sinon en situation d'évaluation par un inspecteur), de l'aspect très intrusif de la caméra qui dérobe une « intimité professionnelle », la difficulté à se regarder faire, à se distancer de son image et de ses représentations de la pratique enseignante, le peu d'appétence à un enseignement grammatical peu gratifiant au vu des résultats scolaires, la crainte de ne pas présenter une « bonne » pratique enseignante, omniprésente dans les esprits et l'institution scolaire. Il pourrait aussi s'ajouter les aléas que tout chercheur est susceptible de rencontrer : les refus d'autorisation de filmer, des réseaux pour entrer en contact avec des professionnels défaillants, les longues grèves enseignantes du printemps 2003 annulant certaines rencontres, un calendrier scolaire court qui amène à opérationnaliser (trop ?) rapidement la recherche et une mobilité des professeurs (changements de niveau de classe ou de lieux d'enseignement, voire de fonction) difficile à gérer lorsque les rendez-vous sont pris sur un long terme.

➤ B- Repérage d'épisodes de glissement conceptuel significatifs

Un premier travail d'intelligibilité des protocoles fut opéré avec un phasage liminaire en des situations d'action, de communication et de validation (d'après Brousseau), que nous avons enrichies dans un second temps avec les 4 critères ou gestes professionnels de Sensevy (définition du jeu, dévolution, régulation, institutionnalisation), que nous définissons plus bas. Cette segmentation nous permet, outre l'écriture d'un script de chacune des séquences, de déterminer les épisodes de glissements conceptuels apparaissant dans chacune des séances filmées. Cet ouvrage de segmentation du déroulement des leçons, de hiérarchisation des actions et de leur mise en mot a été reproduit dans les annexes (sur le cédérom joint). Plus bas, nous présentons des scripts « simplifiés ».

La sélection des épisodes significatifs s'est effectuée selon un critère de représentativité du phénomène de secondarisation montrant un glissement conceptuel. Nous avons choisi les épisodes qui nous paraissent le plus signifiant et didactiquement intéressant. Selon les protocoles, les épisodes de glissement sont plus ou moins nombreux, plus ou moins réussis, plus ou moins grammaticalement signifiants. Ils ne représentent pas la totalité d'une séance de grammaire de notre enseignant observé en classe de grammaire, mais un moment où dans la dynamique interactionnelle apparaît un changement de dimension fort. Ils forment un épisode dont la caractérisation souligne le mode opératoire du maître de grammaire, selon la méthode d'analyse du travail par les « *moments critiques* ». Nous pensons que ces moments critiques des situations reflètent le caractère critique des compétences que l'enseignant doit convoquer.

Si la séquence de grammaire s'avère un « *flux didactique* » où les maîtres exposent des données ou bien guident des élèves dans la construction des savoirs, nous nous attachons à cerner derrière la diversité des pratiques pédagogiques de communication des connaissances formelles, ces passages où apparaît un glissement conceptuel qui devient indice d'un mouvement de conceptualisation, un véritable indice d'un apprentissage en mouvement. Il s'agit pour nous de « nœuds » d'apprentissage, d'articulations fortes entre la cognition des élèves et la didactique grammaticale du maître.

➤ C- Définition du cadre d'analyse

Notre étude porte sur l'analyse de l'activité de gestion par l'enseignant d'une classe de grammaire en liaison avec l'activité des élèves.

L'analyse de l'activité suppose 2 choses :

- 1/ construire un instrument d'analyse avec des descripteurs pertinents,
- 2/ appliquer ce cadre théorique à un corpus recueilli homogène.

Nous allons, dans les pages suivantes, dérouler et tester notre cadre d'analyse que nous adossons au cadre de Sensevy (2007) qui propose un système de catégories afin de décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'aune d'une co-activité professeur / élèves. Il écrit : « *On ne peut vraiment rendre intelligible l'action du professeur sans prendre en compte dans le même temps l'action des élèves, et il nous paraît tout aussi vrai que l'action de ces derniers dépend fondamentalement de l'action du premier* »¹⁰⁶. L'activité du professeur trouve son sens au travers de l'activité des élèves. Elle

¹⁰⁶ SENSEVY Gérard, Agir ensemble, l'action didactique du professeur et des élèves, Presses Universitaires de Rennes, 2007.

trouve aussi toute son identité au travers des savoirs qui donnent leurs configurations aux pratiques de classe. « *Comprendre l'action, c'est d'abord comprendre comment le contenu propre à cette action la spécifie* »¹⁰⁷. La description des séances de classe montre une complexité qui exige des outils singuliers pour modéliser l'action du professeur, pour présenter une « *vue synoptique* » de son activité. Sensevy suggère quelques outils théoriques pour une analyse de l'activité enseignante, avec l'élaboration d'un vocabulaire permettant « *une description systémique* » des processus d'enseignement et apprentissage. Il envisage les interactions didactiques comme des « *transactions* ». Le rapport dialogique s'interprète dans une dimension interactionnelle et transactionnelle. Les échanges maître/élèves sont d'abord une interaction langagière entre interlocuteurs qui porte sur une construction à partir d'objets partagés qui deviennent des objets transactionnels. Il s'agit alors de comprendre les transactions en jeu dans la situation didactique : quelle est l'action particulière produite par chacun des transactants ? Que fait chacun des transactants avec les savoirs ? La manière particulière de présenter et faire partager un contenu aux élèves influence leur apprentissage. Pour reprendre Sensevy, les « *agents de l'action didactique* » se reconnaissent mutuellement comme « *co-locuteurs* » autour de savoirs problématisés dans une situation didactique partagée. Le contrat didactique (au sens de Brousseau) régit les transactions. La notion de contractualisation liée à la didactique permet de comprendre les exigences habituelles de l'enseignant et invite à considérer des « *habitudes de transactions* » ; d'éclaircir comment les transactions didactiques reposent sur les attentes de l'élève face au maître mais aussi les attentes du maître devant l'élève. En outre, la transaction didactique peut être aussi considérée selon le « *milieu* » dans laquelle elle s'inscrit : le « *milieu cognitif* » (un système de significations évidentes et partagées) et « *le milieu antagoniste* » (un milieu antagoniste au contexte cognitif initial de l'élève, au système précédemment enseigné, exigeant une accommodation cognitive au sens piagétien du terme).

L'analyse de l'activité des enseignants que nous avons observés fait apparaître deux difficultés très sérieuses :

1/ Nos protocoles montrent une grande diversité des situations rencontrées : une diversité des niveaux de classe, du CP au CM, mais tout autant, une diversité des objets d'enseignement : certaines leçons portent sur l'identification du sujet, du verbe, des déterminants, des circonstants, sur la nature des mots, leur fonction dans la phrase, etc. Cette grande diversité complique le repérage des stratégies individuelles propres à chaque enseignant.

2/ Nos données soulignent une grande variété des gestes professionnels (Bucheton) mobilisés par les enseignants. Nous retrouvons les gestes de tissage, d'étayage, d'atmosphère et de gestion du spatio-temporel.

Pour réduire cette variété, il apparaît opportun de se centrer sur le geste professionnel d'étayage, en liaison avec les épisodes de glissement conceptuel et l'usage de phrases modèles, leurs supports. Car, c'est là que se joue l'essentiel de la leçon. Quel que soit l'objet d'enseignement ou la situation, nous retrouvons l'activité d'étayage. Bruner a montré toute l'importance de l'étayage dans la co-activité d'apprentissage maître/élèves, favorable à une conceptualisation réussie. Mais, s'il précise bien les formes d'étayage, à la réflexion, il semble manquer dans sa théorie la prise en compte de la spécificité du savoir à enseigner.

¹⁰⁷ Ibidem.

Le principe d'étayage est l'élément le plus significatif pour analyser l'activité de nos maîtres de grammaire, puisque c'est le geste professionnel qui vise à gérer l'interaction maître – élève pour ce qui est de l'acquisition du savoir. Relativement au cadre de Bucheton, les autres gestes portent plus sur les modalités, soit de gestion de la classe, soit de liaison et de gestion des contraintes.

Pour analyser l'étayage, nous prenons donc appui sur la théorie de Sensevy. Ce dernier réinterprète Brousseau (avec les principes de dévolution, institutionnalisation, milieu, contrat didactique) en traitant la leçon comme un jeu interactif, dont on peut identifier les règles. Sensevy explicite que le modèle du jeu présente l'avantage de souligner les aspects affectifs psychologiques de l'action (Quel est l'investissement dans le jeu ? Quelle dévolution à la tâche du côté des élèves et, du coup, quelle régulation des interactions du côté du maître ?) ainsi que les aspects effectifs pragmatiques (quand, comment et avec quoi gagne-t-on le « jeu » didactique ?)

Nous présentons donc notre cadre d'analyse de l'activité enseignante en classe de grammaire en trois parties, avec comme idée centrale : **la séance de grammaire comme jeu d'apprentissage.**

1/ Les règles du jeu :

L'élève gagne au jeu quand il a résolu, de sa propre initiative, le problème posé (par ex : trouver le sujet de la phrase) avec la stratégie adéquate. Le professeur, accompagnant l'élève dans ce jeu, gagne lorsque l'élève gagne, produit des stratégies gagnantes dans le cadre de « scénarios coopératifs ». Les élèves et l'enseignant ne peuvent prétendre gagner sans l'un ou l'autre. Nous sommes dans un jeu de co-activité, de co-construction de stratégies gagnantes où l'un dévolue le problème (l'élève) et l'autre des co-acteurs étaye la résolution du problème (l'enseignant). Un « milieu » est ainsi construit entre l'élève et l'enseignant. Il permet à l'enseignant d'aider l'élève sans faire à sa place. Ce milieu est constitué d'une situation problème (une tâche scolaire) nécessitant de mobiliser un savoir.

Ce qui permet :

1/ à l'élève de construire son savoir (et pas seulement de le recevoir),

2/ au professeur d'aider (on retrouve l'étayage), sans faire à la place (et d'éviter ainsi les effets Topaze ou Jourdain).

L'élève gagnant résout le problème grammatical avec la stratégie adéquate qui revient à opérer un glissement entre la sémantique et les propriétés syntaxiques de la phrase. Donc, toutes les situations problèmes relatives à la grammaire reposent sur un glissement : s'appuyer sur la sémantique pour identifier une règle de syntaxe. *Cette règle du jeu est spécifique au jeu d'apprentissage de la grammaire.*

2/ Les étapes du jeu d'apprentissage de la grammaire :

Nous observons un apprentissage de la grammaire dont le jeu se répartit en 4 étapes :

- Définition du jeu par le maître, c'est-à-dire la transmission de règles constitutives et définitoires du jeu consistant dans les explicitations aux élèves de ce qu'ils doivent et peuvent faire pour résoudre les problèmes grammaticaux (la tâche scolaire),
- Dévolution : les élèves s'approprient le jeu en cherchant la solution
- Régulation : le maître aide les élèves dans leurs stratégies de résolution de problèmes grammaticaux sans faire à leur place (étayage proprement dit).
- Institutionnalisation : les explicitations et généralisations fixent de manière légitime auprès des élèves des savoirs et des savoir-faire.

3/ Les 3 niveaux d'analyse :

Sensevy affine sa description didactique, particulièrement liée au contenu d'enseignement et à une construction d'une didactique singulière, trace d'un modèle opératif que nous recherchons, en s'employant à catégoriser l'action de l'enseignant selon une mésogénèse, une chronogénèse et une topogénèse.

1. la mésogénèse :

La mésogénèse (ou genèse du milieu) s'intéresse avant tout aux contenus. C'est une catégorisation descriptive pour étudier la co-élaboration par l'enseignant et les élèves du contenu de l'interaction. Les énoncés du professeur peuvent indiquer la focalisation sur le contenu : « écoutez ce que dit X quant à manière de résoudre Y » ou « vous allez maintenant devoir rechercher dans votre manuel Z l'indice X pour vérifier l'orthographe de telle phrase Y... » La mésogénèse est donc la construction d'un « milieu » (mesos), qui consiste à choisir une phrase comme support de travail et à poser une question sur cette phrase. C'est la description de l'effectuation de la tâche scolaire avec l'identification des enjeux épistémiques relatifs à la grammaire. La mésogénèse répond à la question « *comment quoi ?* », que se joue-t-il avec les contenus de savoirs dans les épisodes de glissement conceptuel ?

2. la chronogénèse :

La chronogénèse est une catégorisation liée à la progression de tout enseignement qui évolue sur un axe temporel avec un contenu qui se modifie incessamment, et la nécessité de faire avancer le temps didactique, de faire avancer les apprentissages. La chronogénèse est ainsi une adaptation de la tâche au niveau des élèves pour respecter une progression acceptable. Elle fonde la nature et les raisons du passage à un certain moment d'une tâche et d'un enjeu de contenu à un autre. La chronogénèse répond à la question « *comment quand ?* » se produisent les épisodes de glissement conceptuel.

3. la topogénèse :

La topogénèse interroge sur qui porte le travail sur les contenus d'enseignement, qui introduit telle ou telle manière d'agir. Elle indique le partage des responsabilités de la transaction didactique, la répartition du travail entre les élèves et le maître (avec la mise en place de l'étayage). La topogénèse répond à la question « *comment qui ?* », comment les transactants introduisent un mode de glissement conceptuel.

5-2 : En macro-analyse des protocoles : un genre partagé du jeu d'apprentissage de la grammaire

L'apprentissage grammatical, au regard de nos protocoles, nous semble un genre partagé par les maîtres de grammaire dont on peut décrire le script sous la forme d'un jeu d'apprentissage de la grammaire.

En deçà des stratégies individuelles diverses, que nous allons démontrer un peu plus bas, nous pensons qu'il existe un genre partagé (au sens de Clot¹⁰⁸) de gestion d'une leçon de grammaire. En un sens, nous pouvons dire que tous les enseignants observés respectent (sans bien s'en rendre compte) ce genre, qui donne une unité à l'ensemble du corpus. Les enseignants adoptent une manière commune de faire une leçon de grammaire. Vraisemblablement, pourrait-on aussi parler de script commun, avec les variantes qui vont avec. Toutes les leçons semblent en fait organisées selon un même canevas, et cela indépendamment des conceptions de chacun et des adaptations à la situation. Car, bien entendu, cela n'empêche pas les « styles » individuels. Il existe vraisemblablement d'autres genres, des genres opposables à ce genre dominant au regard de pratiques pédagogiques particulières du type Freinet, PMEV...

Le genre professionnel est une sorte d'intercalaire collectif entre la tâche prescrite et l'activité individuelle. C'est un stock ouvert de « pré – travaillé », c'est un aspect générique du travail sur lequel tous les professionnels du lieu envisagé se retrouvent : une manière commune de faire son travail. C'est un ensemble de gestes professionnels communs à la majorité des enseignants évoluant dans un contexte identique. Un « basic » commun qui relève du non-dit, quelque chose que le praticien ne comprend qu'après-coup. Le genre pré-organise l'activité, il s'agit d'un moyen d'action disponible pour chaque praticien, qu'il peut « retoucher » en un style personnel. Ce style est une traduction individuelle d'un commun professionnel. Il singularise le praticien et détermine la spécificité de l'activité de travail d'un enseignant. Le style est l'appropriation du genre.

Quelques études empiriques ont déjà esquissé une manière commune d'aborder l'enseignement grammatical. Ainsi, Faerch (1986)¹⁰⁹ détermine, d'après quelques observations de classe d'anglais, enseigné à des étudiants danois à l'université de Copenhague, une régularité typique dans les séquences. Celle-ci consiste en la formulation d'un problème à faire effectuer aux apprenants, une induction suscitée par des questions et relances puis la formulation d'une règle grammaticale avant une exemplification afin de consolider l'apprentissage.

Il apparaît ainsi dans l'enseignement grammatical universitaire en LVE une manière commune d'agir. Celle-ci illustre ce que nous avons découvert à la lecture de nos protocoles qui révèlent également une organisation invariante, un ensemble d'étapes suivies constitutives d'un canevas, d'une manière commune de dérouler une leçon de grammaire, un genre partagé.

¹⁰⁸ CLOT, Yves, La fonction psychologique du travail, PUF, 1999.

¹⁰⁹ Etude de Faerch, rapportée par Germain et Seguin, Le point sur la grammaire, CLE international, 1998, p. 159.

Ce canevas observé ressemble peu ou prou au « script » suivant qui rassemble les gestes professionnels:

- de définition du jeu
- de dévolution
- de régulation
- d'institutionnalisation.

Script	
Définition du jeu	<u>Mise en train</u> : articulation avec d'autres tâches (pré - tâche), tissage avec des savoirs acquis...
	<u>Enrôlement des élèves</u> dans l'activité : explicitation de la consigne de travail et gestion matérielle afférente, contrôle...
Dévolution	<u>Facilitation de l'appropriation</u> par les élèves de la tâche grammaticale d'investigation ou manipulation de la phrase : explicitations supplémentaires, maintien de la motivation et évitement d'un écartement du but assigné...
Régulation	<u>Étayage individuel et collectif</u> de la démarche d'apprentissage : reformulation synthèse, focalisation, approfondissement, mise en évidence de caractéristiques pour faciliter l'action des élèves, réduction de la difficulté de la tâche, comment faire...
	<u>Contrôles « on line »</u> du travail des élèves, rectifications...
Institutionnalisation	<u>Validation</u> de la réussite, facilitation à l'interprétation des résultats,
	<u>Institutionnalisation</u> de la règle grammaticale fixée avec ou non la participation des élèves...

Les différences, appartenant au style individuel, relèvent – pour nous - du mode de régulation des interactions, du mode d'étayage et d'institutionnalisation employés par l'enseignant. (Par exemple, tel enseignant parle beaucoup lors de la leçon, réduit de façon notable la difficulté d'apprentissage et donne presque la réponse au problème avant une institutionnalisation centrée sur son propos exclusif). Cela appartient à une didactique personnelle, une manière singulière de « faire la classe ». Le style individuel conduit l'enseignant à choisir tel mode de glissement conceptuel plutôt que tel autre. C'est ici que nous considérons une analyse de l'activité du maître de grammaire en termes de type de stratégies enseignantes que nous nous proposons de caractériser.

Sur le cédérom joint, se trouvent les segmentations et scripts complets de toutes les classes observées.

Script de Marie-José, CP

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
	PHASE 1 : Transition d'activité et préparation matérielle.	« Amélie, tu vas poser toutes les feuilles sur mon bureau... »	
DÉFINITION DU JEU	PHASE 2 : moment d'explicitation de la consigne.	« Alors, je vais me servir des mots qu'on a trouvés pour les mettre dans le trou. Travailler avec mes oreilles. »	
DÉVOLUTION	PHASE 3 : lecture d'une « phrase amorce »	« Je lis la première phrase : « les enfants sont allés chez eux chercher des morceaux de tissus... »	
RÉGULATION	PHASE 4 = première question relative à la pronominalisation...	« Qui est-ce qu'il veut me lire ce mot ? David. »	
RÉGULATION	PHASE 5 De questionnement sur la nature du pronom « il »	« Il. Quand je dis « il », quand je dis « il », quand tu dis « il », tu penses à qui ? Aurélie. »	
RÉGULATION INSTITUTIONNALISATION	PHASE 6 D'explicitation de la procédure pour trouver la solution donnée, synthèse des précédentes interventions, introduction largement la notion de « plusieurs »	« Quand il y en a plusieurs. Comment tu sais que les enfants, les enfants, comment tu arrives à savoir que les enfants, on parle de plusieurs ? »	
RÉGULATION	PHASE 7 De monstration des réponses pour vérification.	« Viens me montrer. Joël... »	
RÉGULATION	PHASE 8 De renouvellement du questionnement dans l'attente d'une nouvelle réponse satisfaisante.	« Je relis la phrase. Écoutez-moi avec vos petites oreilles. »	
RÉGULATION	PHASE 9 D'interrogation réitérée du groupe classe...	« Les enfants ? Il avec un s, ça peut être remplacé par les enfants ? »	
	PHASE 10 Transition		
RÉGULATION	PHASE 11 Après la récréation, relance du travail de sensibilisation à la grammaire. ..	« Chut, chut, chut. Alors, j'en reviens toujours à mon « ils ». Et juste au moment de la sonnerie, on avait eu un début de réponse. Alors Amélie, est-ce que tu veux reprendre après la récréation ce que tu avais dit ? »	
RÉGULATION	PHASE 12 Relance du questionnement via une synthèse des précédentes propositions des élèves.	« Euh, pourquoi à ton avis et pourquoi à votre avis on peut remplacer « il » par les enfants ? »	
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 13 Introduction de la notion de plusieurs, la notion de pluriel et du mot « grammaire ».		
	PHASE 14 Justification de l'apprentissage de manière imagée (des fondations, un toit, on construit une maison).	« Mais pourquoi, on met tous les petits mots dans un petit coin de la tête. »	
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 15 Nouvelle synthèse de ce qui s'est dit juste avant... puis relecture de la	« Ses amis, hum, hum. Du coup, là moi je me souviens plus ou j'en étais. Kevin »	

RÉGULATION	phrase avec substitution de « il » avec les réponses apportées pour vérification de l'hypothèse.		
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 16 Démonstration auditive, comparaison entre la phrase initiale et la phrase avec le pronom remplacé par le nom et son substantif afin de questionner de nouveau le groupe-classe	« Alors, attention, je ferme les petits yeux, je ferme les petits yeux. « Ils sont maintenant de retour... »	
DÉFINITION DU JEU	PHASE 17 Nouvel exercice oral de reconnaissance du pluriel d'un groupe nominal (nom + adjectif : nombreux + morceaux) Introduction de la notion de « beaucoup » en opposition à « un seul ».	« Alors. Attention. Je ferme les yeux. Vous m'écoutez. »	
RÉGULATION	PHASE 18 Observation sur la marque du pluriel afin de choisir entre deux propositions.	« Donc, je peux dire que morceaux, si j'écris morceaux est-ce que je vais mettre quelque chose à la fin de morceaux qui va dire ça, c'est un mot au pluriel ? »	
RÉGULATION	PHASE 19 Utilisation d'un autre mot à la marque plus usuelle... pour interroger sur la marque du pluriel qu'il convient d'écrire. Opposition au singulier.	« ... dans un autre mot qui ne se finit pas par eau. Si j'écris le mot bout, je peux remplacer morceaux par bout... si je veux donc qu'il y a beaucoup de bout, qu'est-ce que je mets à la fin ? »	
RÉGULATION	PHASE 20 Etude de la phrase suivante après avoir reprécisé le caractère pluriel de l'adjectif nombreux.	« Voilà, alors je reprends ma phrase avec morceau, il y a de nombreux morceaux de tissus. On a dit que c'était beaucoup. »	
RÉGULATION INSTITUTIONNALISATION	PHASE 21 Développement de la notion de pluriel avec des explications supplémentaires, rappel des substitutions opérées qui ont bien prouvé que le pluriel veut dire « beaucoup ».	« Alors dans ce texte il y a des « ils ».	
RÉGULATION	PHASE 22 Etude d'un autre « il » en substitution, cette fois-ci d'un mot singulier, d'un seul personnage...		
DÉFINITION DU JEU	PHASE 23 Introduction de l'usage du singulier à partir de la phrase étudiée, exemple de règle grammaticale (sous forme évaluative).	« Parce qu'il est tout seul. Alors. Quand on est tout seul, on emploie en grammaire un mot un petit peu barbare, je vais vous le dire. Mettez dans un tiroir de votre mémoire. Dans le tiroir grammaire CE1. Ça s'appelle singulier. »	
DÉFINITION DU JEU	PHASE 24 Introduction d'un nouvel exemple au féminin singulier en remplaçant le personnage masculin par un personnage féminin.	« Maintenant, Arlequin, ce n'est plus à garçons. On va dire que c'est une fille. »	
RÉGULATION	PHASE 25 Passation au féminin pluriel	« Maintenant je dis qu'il y a plusieurs petites-filles. »	

DÉVOLUTION REGULATION	PHASE 26 Rapprochement des affiches réalisées par la maîtresse collée au mur et qui résumait des leçons précédentes, notamment sur les articles. Relevé d'une ambiguïté provoquant une forme d'ébullition cognitive ou de réelle agitation intellectuelle touchant à un aspect essentiel de la grammaire : la convention au service du « bon usage ».	« Oui c'est là-bas, parce que sur les affiches, vous voyez deux petites-filles et il y a elle avec un s, alors que sur l'affiche où il y a une seule petite fille, il y a elle sans s. Maintenant, on va revenir à une affiche. »	
DÉVOLUTION REGULATION	PHASE 27 Discussion approfondie autour d'une affiche qui pose problème.	« Alors, on va parler de cette affiche. »	
REGULATION	PHASE 28 Recadrage de la problématique posé après libre expression des élèves sur la question agaçant la curiosité de nombre d'élèves.	« Je sais qu'avec les filles, je dis elle. Je sais que c'est féminin. Elle s. Un garçon :il. Il y en a plusieurs, il y a plus de 1, donc je rentre dans le pluriel. C'est masculin. Je mets il, je mets ils, je mets un s. Bon, l'image qui pose problème, c'est celle-ci. »	
DÉVOLUTION REGULATION	PHASE 29 Débat sur la question, devant la perplexité des élèves et l'égarement de certains sur d'autres champs (par exemple, le domaine amoureux), explication de la règle grammaticale qui veut que le masculin prime sur le féminin. Présentation de la règle grammaticale et de l'un des piliers qui la fonde.	« Euh, c'est une règle. Alors, c'est une règle en grammaire qui veut que dans une même pièce il y ait des filles et des garçons, on choisit de privilégier, on a choisi de prendre plutôt masculin et il avec un s est alors ça même si il y a cinq filles et un seul garçon. »	
REGULATION	PHASE 30 Réinvestissement de la règle précédemment évoquée à partir d'un exemple sur l'affiche étudiée.	« Je dis les enfants. Je regarde bien mon affiche qu'est-ce que je vois quand je vois des enfants ? Quand je regarde les enfants, je vois quoi ? »	
REGULATION	PHASE 31 Questionnement sur la différenciation sexuelle, où les interrogations investissent d'autres domaines...	« C'est un seul garçon ou une seule fille l'enfant qui est en jaune et en rose. »	
	PHASE 32 Clôture de la séquence.	« Alors, nous allons abandonner notre lecture. »	

Script de Brigitte, CP

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
DÉFINITION DU JEU	PHASE 1 Retour au calme, cadrage de la classe...	« Bien, avant, on va commencer par se calmer, par regarder ce qui se passe devant sans s'occuper de ce qui se passe derrière »	

	PHASE 2 Distribution du matériel et préparation du tableau	« Je vous donne une feuille vous regardez vous n'écrivez rien du tout, vous regardez et puis on en parle »	
DÉVOLUTION	PHASE 3 Question sans problème et première prise d'indices, prise d'information sur le texte « muet »...	« ... alors qu'est-ce que vous en pensez de ce que je vous ai donné là? »	
RÉGULATION	PHASE 4 Demande d'explicitation supplémentaire, retour sur des similitudes avec des activités scolaires passées, contextualisation de l'activité	« Alors explique-nous la dernière fois ce qu'on avait fait... »	
	PHASE 5 Comptage des mots pour prise d'informations		
RÉGULATION	PHASE 6 Essai de résolution d'une situation problème : rendre le texte muet parlant au regard de son squelette et des fonctionnements, indices, inférences repérables...	« A quoi il pourrait bien nous servir ce petit numéro-là . Alice. »	
RÉGULATION	PHASE 7 Identification de la fonction des chiffres entre parenthèses.	« Et pourquoi là il y en a 14 alors? »	
RÉGULATION	PHASE 8 Recherche de moyens de reconstitution de texte...	« Alors comment je vais faire pour savoir le nombre de lettres pour les mots, comment je vais faire? »	
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 9 Recherche d'une méthodologie pour reconstituer le texte...	« D'habitude qu'est-ce qu'il dit? Marvin! D'habitude qu'est-ce que vous avez à faire? »	
	PHASE 10 Lecture des mots	« alors on va lire les mots ensemble là. Et puis on va voir ce qu'on peut faire pour s'aider et puis c'est vous qui allez chercher... »	
RÉGULATION	PHASE 11 Relecture des mots par la maîtresse, consigne sur la tâche scolaire à venir...	« Je relis les mots, vous suivez avec votre doigt »	
RÉGULATION	PHASE 12 De contrôle de l'activité des élèves par la maîtresse.	« Ben là on sait pas qui raconte l'histoire, on sait pas si le narrateur ça va être la souris ou... »	
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 13 Evaluation des réponses trouvées, inscrites au tableau.	« Bien on arrête, on va regarder ce qu'on a trouvé au tableau et puis après ça va vous donner des indices pour continuer... »	
RÉGULATION	PHASE 14 Exercice à un travail individuel, par deux ; étayage de la maîtresse...	« Alors vous continuez tout seul maintenant. C'est vous qui réfléchissez. On essaye d'en trouver, on va voir ceux qui trouvent le plus de mots »	
RÉGULATION	PHASE 15 Etayage par un indice	« Allez je vais vous donner des indices au tableau pour vous aider parce que c'est	

		difficile. On va donner des petits indices. »	
RÉGULATION	PHASE 16 Recherche nouvelle des élèves	« Allez Fodé, réfléchis. Allez y'a des indices, y'a un mot qui est marqué trois fois, il n'est pas une seule fois. »	
	PHASE 17 Ramassage des travaux	« On écrit plus on écrit juste son prénom pour que je ramasse la feuille »	
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 18 Lecture de l'histoire reconstituée par l'enseignante...	« Allez je vais vous raconter l'histoire parce que là vous êtes fatigué, vous suivez... allez on suit l'histoire, chut. »	

Script de Didier, CP

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
	PHASE 1 Mise en route de la leçon	« Alors, docteur Zorghol, suite. Dix phrases. (Le maître va ouvrir le tableau sur lequel sont inscrites les dix phrases... »	
	PHASE 2 Invitation à la lecture des phrases inscrites au tableau et aide les élèves en difficulté d'identification syllabique.		
DÉFINITION DU JEU	PHASE 3 Pose de la problématique d'identification de signe, en l'occurrence le marqueur linguistique...	« Alors. Dans tous ces bouts de phrases, il y a des mots, dans tous ces bouts de phrases, il y a des mots qui ont quelques lettres qu'on retrouve dans chacune des trois autres... »	
RÉGULATION	PHASE 4 Travail de repérage des lettres récurrentes...	« Dis-moi les lettres qu'on retrouve à chaque fois, les lettres qui sont associées de la même façon et dans le même ordre. Dans chacune des phrases est-ce qu'il y a un « r » ? »	
RÉGULATION	PHASE 5 Monstration des lettres récurrentes qui marquent le pluriel... Les élèves en débattent	« Je ne sais pas. Tu le remets dedans. Fanny, quelle lettre ? Allez, on se réveille un petit peu. »	
RÉGULATION	PHASE 6 Evaluation du travail de Fanny...	« Regardez, regardez à chaque, regarder à côté de chaque « e » et « n » qu'elle a entouré. »	
	PHASE 7 Gestion de classe....		
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 8 Institutionnalisation des récurrences observées sur les mots du tableau, une forme de savoir accumulée dans la première partie de la séquence.	« Est-ce que vous êtes d'accord avec Fanny maintenant ? »	

DEFINITION DU JEU RÉGULATION	PHASE 9 Phase de réinvestissement et d'évaluation des acquis... Exercice oral de transformation du pluriel en singulier,	« On a entouré tous les « ils », j'ai entouré tous les « ils ». Donc le singulier ou le pluriel ? Est-ce qu'on met le « ils » quand une seule personne c'est-à-dire au singulier ou quand il y a plusieurs personnes c'est-à-dire au pluriel ? »	
RÉGULATION	PHASE 10 Exercices écrits d'application. Etayage du maître, contrôle et aide		
RÉGULATION	PHASE 11 Clôture progressive de la séquence...		

Script de Pascale, CE1

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
DÉFINITION DU JEU	PHASE 1 Présentation de la base de travail, passation de la consigne	« Alors, le but du jeu ... » (situation de définition du jeu)	1
DÉVOLUTION RÉGULATION	PHASE 2 Travail par groupe de rédaction des messages codés par les élèves et contrôle par la maîtresse	« N'oubliez pas... » (situation d'action)	41
DÉFINITION DU JEU	PHASE 3 Seconde passation de la consigne « pratique » et distribution des passages à élucider...	« Travaille avec ça... » (situation d'action)	60
DÉVOLUTION RÉGULATION	PHASE 4 Travail groupal de déduction/élucidation des messages codés et contrôle de la maîtresse...	« Proposez, peut-être vous allez tomber dedans... » (situation d'action)	74
RÉGULATION	PHASE 5 des formulations des groupes et de vérification	« Je valide ou je valide pas ? » Phase de communication	89
RÉGULATION	PHASE 6 Réflexion sur la validation des messages... (cf. méta-cognition)	« Quelle est donc la grosse différence »	218
RÉGULATION	PHASE 7 Retour sur la notion de nom	« On revient un peu en arrière... un nom désigne... » (situation de communication/validation)	258
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 8 Institutionnalisation de la notion de groupe nominal avec le déterminant et l'adjectif	« Alors ces drôles de choses... le GN... » (situation de validation)	299
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 9 Institutionnalisation « eurythmique » sur la place de l'adjectif qualificatif	« Petite conclusion, c'est mon oreille... »	362
	PHASE 10 Exercice collectif d'entraînement sur des phrases-modèle.	« Où est mon nom commun qui dirige tout ? »	376
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 11 Institutionnalisation de la	« Attention le déterminant ? »	468

	définition de déterminant.		
DÉFINITION DU JEU	PHASE 12 Exercices grammaticaux d'application : lecture & compréh. de la consigne	« Qu'est ce que je vais avoir à faire dans l'exercice... »	487
RÉGULATION	PHASE 13 Elaboration des formulations et justifications des réponses des exercices grammaticaux d'application	« Le 1 ^{er} groupe nominal que l'on va écrire » (phase mixte de communication/action)	536
	Phase 14 de clôture de la séquence.	« C'est l'heure de la récré... »	728

Script de Evelyne, CE1

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
DÉFINITION DU JEU	Phase 1 d'instauration de la séquence, définition du terme de grammaire...	« Juste une question facultative »	1
	Phase 2 de présentation de la notion grammaticale GS/GV	« Donc on travaille sur... le groupe nominal »	23
DÉVOLUTION	Phase 3 Présentation du matériel & contrôle de pré-requis sur la notion de « phrase »	« Alors, j'ai de jolies étiquettes »	31
DÉFINITION DU JEU	Phase 4 Passation de la consigne de travail scolaire et de la méthode de travail en groupe...	« Par groupe, vous allez essayer d'entourer de qui on parle ? »	41
RÉGULATION	Phase 5 De travail en petits groupes des élèves pour résoudre le problème grammatical	« Maîtresse, c'est qui qui parle ? » Situation d'action	67
RÉGULATION	Phase 6 Confrontation en classe des formulations de chaque groupe...	« Bien qui veut dans chaque groupe, qui vient ? » Situation de communication	92
RÉGULATION	Phase 7 de présentation de la deuxième série d'étiquette, rappel de la consigne...	« 2 ^{ème} série, j'ai mis des pièges... »	405
RÉGULATION	Phase 8 De travail en groupe et contrôle	Situation d'action	429
RÉGULATION	Phase 9 de confrontation collective des formulations des élèves...	« Tu lis la phrase... » situation de communication	459
	Phase 10 de conclusion	« Bien, allez ! »	649

Script de Marielle, CE1

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
<i>DÉFINITION DU JEU</i>	PHASE 1 de mise en route de la classe		1
	PHASE 2 Instauration de la situation didactique initiale de découverte de la notion grammaticale	« D'accord, bien alors on commence. Je vais afficher trois choses au tableau... » (situation d'action)	16
<i>DÉVOLUTION</i>	PHASE 3 De formulations des propositions des élèves...	« Alors, qui me propose une phrase, le dessin que vous voulez hein, il me faut trois phrases, mais euh... » (situation d'action)	41
<i>RÉGULATION</i>	PHASE 4 Comptage des personnages des affiches	« Bien, alors, ces trois images-là. Combien y a-t-il de personnages ? »	81
<i>INSTITUTIONNALISATION</i>	PHASE 5 Institutionnalisation de la notion de sujet, après rappel de la leçon précédente.	« La semaine dernière, vous vous rappelez ? » (situation d'action)	95
<i>RÉGULATION</i>	PHASE 6 Articulation avec les observations grammaticales précédentes	« Est ce que vous vous rappelez avant au début de l'année... » (situat. Action)	121
<i>RÉGULATION</i>	PHASE 7 Exercice supplémentaire de reconnaissance des verbes..	« Allez, on va faire un exercice supplémentaire, quel est le verbe dans la première phrase? » (situation d'action)	133
<i>RÉGULATION</i>	PHASE 8 Mise en relation du sujet/verbe,	« On va, je vais quand même vous donner une autre astuce. » (situation de validation)	161
<i>INSTITUTIONNALISATION</i>	PHASE 9 Institutionnalisation d'une « astuce » technique.	« Donc, pour trouver le sujet... » (situation de validation)	173
	PHASE 10 Instauration de la situation d'exercice-entraînement	(situation de validation)	189
<i>RÉGULATION</i>	PHASE 11 Travail individuel, contrôle de l'exécution des exercices, relation d'aide avec les élèves en difficultés...	(situation d'action)	245
<i>RÉGULATION</i>	PHASE 12 Intervention vers le collectif après contrôle de l'activité scolaire et observation d'erreurs...	« Alors, je reviens là vous avez du mal à comprendre » (situation d'action)	311
	PHASE 13 Suite de la phase 11, suite du travail individuel...	« T'as fini toi ? Alors ? » (situation d'action)	330
	PHASE 14 Intermède, chanson illustrative d'une notion de vocabulaire	« Qu'est-ce que c'est une alouette ? »	361
<i>RÉGULATION</i>	PHASE 15 Suite de la phase 13, suite du travail individuel, etc.	« Donc, il faut juste relier l'étiquette à la phrase » (situation d'action)	373
	PHASE 16 Temps imprévu,	« Bon alors vous allez dire	426

	intermède avec le portable sonnante	ce que c'est... »	
RÉGULATION	PHASE 17 Suite de la phase 15...		432
RÉGULATION	PHASE 18 Phase de correction collective de l'exercice	« Est-ce que tout le monde a terminé le premier ? »	444
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 19 Institutionnalisation de la notion, du savoir grammatical enseigné...	Très bien, voilà, donc aujourd'hui qu'est-ce qu'on a appris? (situation de validation)	506
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 20 Lecture de la leçon de grammaire, autre moment d'institutionnalisation du savoir (3 ^{ème} tps d'institutionnalisation.)	« Vous allez lire la leçon de grammaire n° 5 » (situation de validation)	528

Script de Cécile, CE1-CE2

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
	PHASE 1 de transition inter-séquentielle...		1
DÉFINITION DU JEU	PHASE 2 de contextualisation du travail de classe après un macro projet de constitution de pages web sur la classe...	« Je me présente »	21
DÉFINITION DU JEU DÉVOLUTION	PHASE 3 De définition sémantique d'un adjectif, rappel des CE2 aux CE1 & de passation de la consigne d'expansion des groupes nominaux (travail sur l'expansion grammaticale)	« Vous allez enrichir un petit peu » (situation de validation) Situation de travail à venir pour les élèves de type top down	51
DÉFINITION DU JEU	PHASE 4 de passation de la consigne pour chacun des groupes d'élèves (les CE1 et les CE2)	« Vous allez chercher »	74
RÉGULATION	PHASE 5 de travail de recherche d'adjectifs par deux ou en individuel	« Tu cherches toute seule ...» (situation d'action)	115
	PHASE 6 de regroupement des élèves dans un coin de la classe	« Vous vous approchez.. »	129
RÉGULATION	PHASE 7 de vérification des formulations et de leur écriture sur des affiches au tableau	« Vous me le montrez quand même avant... » situation de validation intermédiaire	140
RÉGULATION	PHASE 8 de confrontation des réponses, repérage de la chaîne d'accord dans le GN (nom + adjectif,	« On va tous regarder l'affiche... » (situation de	174

	accordé en genre et en nombre)	communication)	
DÉFINITION DU JEU	PHASE 9 de passation de la consigne et temps de réflexion individuelle des élèves pour un travail oral collectif.	« Maintenant on va jouer aux devinettes... » (situation d'action)	327
RÉGULATION	PHASE 10 de travail oral collectif : jeu de devinettes pour mise en mots des adjectifs	« On utilise le plus d'adjectifs possible... » (situation de communication)	343
	PHASE 11 de clôture de la séquence.	« Vous rangez ...»	514

Script de Juliette, CE2

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
DÉFINITION DU JEU	PHASE 1 Présentation de l'intitulé de la leçon grammaticale	« Les groupes dans la phrase » (situation d'action)	1
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 2 -Présentation de la leçon, -Institutionnalisation de la définition grammaticale sur « le sujet de la phrase ». -Institutionnalisation du test « c'est...qui » pour reconnaître le G.S.	« Le sujet, c'est celui qui fait l'action » situation de validation situation de travail à venir pour les élèves de type top down	16
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 3 -Exposition de la différence Groupe Sujet et Sujet - Introduction/ institutionnalisation de la notion de groupe verbal et son code de reconnaissance rouge.	« Pourquoi tu dis groupe sujet ? ... une idée de l'autre groupe ? » (situation de validation)	43
RÉGULATION	PHASE 4 Contrôle d'un pré-requis : la définition de la notion de verbe.	« C'est quoi le verbe? » (situation de validation)	74
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 5 Elaboration de la trace écrite sur la leçon G.S. / G.V. avec le concours des élèves.	«On va essayer de faire ensemble la leçon... » (situation mixte : communication /validation)	91
RÉGULATION	PHASE 6 -Exercices d'entraînement sur des phrases qui posent problèmes dans la procédure d'analyse grammaticale : le découpage des phrases...	« Est-ce que tu peux me découper cette phrase en deux ? » (situation d'action)	173
RÉGULATION	PHASE 7 -Exercice d'entraînement oral et collectif -Travail de validation de la réponse par l'utilisation du « test » c'est...qui.	« Quel est le groupe sujet de cette phrase ? » (situation d'action)	284
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 8 Institutionnalisation de la notion de groupe sujet	« Donc le groupe sujet, on va peut être le préciser... » (situation de validation)	369

RÉGULATION	PHASE 9 Exercice individuel d'application, passation de la consigne...	« Vous allez sur votre cahier de français » (situation d'action)	382
-------------------	---	--	-----

Script de Annabelle, CE2

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
DÉFINITION DU JEU	Phase n°1 : d'instauration de la situation didactique	« On va faire un peu de grammaire... »	1
DÉVOLUTION	Phase n°2 : d'émergence des représentations des élèves au sujet des déterminants	« vous allez me dire ce que vous savez sur les déterminants... » Situation mixte d'action et communication	12
DÉFINITION DU JEU	Phase n°3. de passation de la consigne du premier exercice et vérification de la compréhension	« Tu vas lire le numéro un. La consigne. »	141
DÉFINITION DU JEU RÉGULATION	Phase n°4 de passation de la consigne du deuxième exercice et vérification de la compréhension		171
RÉGULATION	Phase n°5 de travail des élèves en groupe et relation d'aide de la maîtresse	« Bien, alors, on y va... »	215
RÉGULATION	Phase n° 6 De correction du premier exercice		218
INSTITUTIONNALISATION	Phase n° 7 De synthèse sur la notion de déterminant	« Alors en faisant cet exercice, qu'est-ce qu'on a appris, là ? »	316
RÉGULATION	Phase n° 8 de correction du second exercice	« on va corriger le deuxième... »	353
INSTITUTIONNALISATION	Phase n° 9 de synthèse, explication ; métacognition par les élèves de ce qui vient d'être travaillé...	« Cet exercice, qu'est-ce qu'il nous apprend ? » Situation de validation	401
INSTITUTIONNALISATION	Phase n° 10 de classement des déterminants, passation de la consigne	« le travail que je vais vous donner... »	474
RÉGULATION	Phase n° 11 de rappel de la consigne de travail, de la méthodologie	« Qui est-ce qui a bien compris ? »	490
RÉGULATION	Phase n° 12 Observations des productions des élèves	« on observe ce qu'on fait les autres... »	513
RÉGULATION	Phase n° 13 de formulations des hypothèses des élèves	«... nous explique la façon vous avez mis quelle façon... »	532
	Phase n°14 De transition	« on a fini... même si ça a été un peu difficile»	730

Script de Virginie, CE2

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
	PHASE 1 Inter-séquentielle	Alors, on range les jouets	1
DÉFINITION DU JEU	PHASE 2 d'instauration de la séquence, présentation du support à l'apprentissage grammatical à lire	« Regardez au tableau ! On va faire quelque chose de nouveau aujourd'hui en grammaire » (phase action)	5
DÉFINITION DU JEU	PHASE 3 de passage de la consigne de travail d'expansion des groupes sujets et groupes verbaux	« Tout seul, il y en a qui vont chercher à me donner plus de renseignements (phase action)	133
RÉGULATION	PHASE 4 de travail d recherche individuelle, relation d'aide		168
RÉGULATION	PHASE 5 De correction collective	« Maintenant, on va voir ce que vous avez trouvé. Si vous n'avez pas fini, c'est pas grave » (phase de communication)	213
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 6 Institutionnalisation collective de la règle grammaticale	« Chut. Alors, c'est vous qui allez me dicter la règle » (phase de validation)	359
DÉFINITION DU JEU RÉGULATION	Phase 7 Passation de la consigne n° 1 & exécution de la tâche d'exercice d'analyse en GS/ GV	« Et vous allez prendre le cahier d'essai. On va faire un petit exercice pour voir si vous avez compris. Chut ! (phase d'action)	513
DÉFINITION DU JEU	Phase 8 Passation de la consigne 2 d'exercice d'expansion des constituants de la phrase	« Alors bon, vous allez les rendre plus longues. Mais attention, vous allez allonger ces phrases, mais je veux toujours une phrase simple. »	561
RÉGULATION	Phase 9 Exercice individuel d'expansion	« Alors, essaye de le faire ! » (situation d'action)	600
RÉGULATION	Phase 10 de correction collective du travail d'expansion	« Alors, on va corriger » (situation de communication)	635
RÉGULATION	Phase 11 Exercice supplémentaire de réinvestissement grammatical	« Alors maintenant je vais voir si vous avez compris... »	753
RÉGULATION	Phase 12 de conclusion	« on finira après la récréation. Vous laissez le cahier ouvert sur le livre comme ça »	879

Script de Laurence, CM1

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
	Phase 1 inter-séquentielle de remise au travail après récréation, retour au silence...	« Croisez les bras »	1
DÉFINITION DU JEU	Phase 2 de rappel du travail grammatical effectué lors de la séquence précédente	« qui me rappelle ce que nous avons fait, vu, appris, hier en grammaire? »	12
DÉVOLUTION			
INSTITUTIONNALISATION	Phase 3 d'institutionnalisation de la notion d'expansion du nom, rappel de la notion	« Tous ces habits ... ça s'appelait comment? »	59
RÉGULATION	Phase 4 de lecture de la synthèse des travaux de séance précédente	« J'ai recopié sur cette feuille »	77
DÉFINITION DU JEU	Phase 5 de passation de la consigne, explicitation de la démarche à suivre.	« tu nous lis la consigne »	151
RÉGULATION	Phase 6 de contrôle sur la passation de la consigne	« Diego, qu'est-ce qu'il faut faire? » Situation de validation	243
RÉGULATION	Phase 7 de travail individuel, de contrôle des apprentissages et relation d'aide de la maîtresse...	«Mets-toi au travail » Situation d'action	280
RÉGULATION	Phase 8 de recadrage de la consigne et répartition des élèves dans les groupes...	« Alors, je rappelle quelque chose de très important »	326
RÉGULATION	Phase 9 de rappel de la consigne et retour au silence complet	« Je rappelle la consigne »	357
	Phase 10 de travail en groupe...	Situation d'action	374
RÉGULATION	Phase 11 Pause pour faire le point	« 1,2,3. On fait une petite pause »	392
RÉGULATION	Phase 12 Reprise du travail en groupe	« pensez au niveau grammatical»	401
	Phase 13 Nouvelle pause de réorientation de l'activité	« Il y a une petite confusion »	418
	Phase 14 Nouvelle reprise du travail en groupe	Situation d'action	436
RÉGULATION	Phase 15 Présentation du mode de confrontation...	« Nous allons écouter le compte-rendu de chaque rapporteur. »	450
RÉGULATION	Phase 16 de confrontation des propositions des différents groupes...	« Remarques ? Questions ? Est-ce qu'ils ont répondu à la consigne?» Situation de communication	469
	Phase 17 de renvoi à l'outil -manuel scolaire des propositions des élèves pour validation institutionnalisante	« Et vous allez vous aider de ça pour voir si vous les avez classés comme il faut ou pas... »	782
	Phase 18 de rangement de la classe.		801

Script de Fabrice, CM1

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
	Phase 1 de transition inter-séquentielle	« J'attends qu'Elie ait terminé d'effacer le tableau »	1
RÉGULATION	Phase 2 de révision sur l'extraction du verbe et du sujet de la phrase		15
RÉGULATION	Phase 3 de retour sur la notion de complément (leçon précédente) phase de tissage	« Alors, dans cette phrase, y-a-t-il des groupes ? »	34
DÉFINITION DU JEU	Phase 4 d'étude dans un texte		145
RÉGULATION	Phase 5 de manipulation collective de la phrase n°1	« Déplacer les groupes soulignés et comparer... » (phase d'action/communication)	335
RÉGULATION	Phase 6 de manipulation collective sur phrase n°2	(phase d'action/communication)	379
RÉGULATION	Phase 7 Deuxième opération de manipulation collective des phrases	« Essayons d'enlever les groupes et lire les phrases sans les groupes soulignés ». (phase d'action/communication)	449
INSTITUTIONNALISATION	Phase 8 de synthèse avec les élèves sur les conclusions des exercices...		524
RÉGULATION	Phase 9 d'étude sur le signe de ponctuation		546
INSTITUTIONNALISATION	Phase 10 de rédaction collective de la trace écrite...	« On essaie de construire nous-mêmes la leçon... »	599
RÉGULATION	Phase 11 d'exercice d'application		736
	Phase 12 Clôture de la séquence	« Dépêchez-vous, dehors ! »	769

Script de Guillaume, CM1

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
DÉFINITION DU JEU DÉVOLUTION	Phase 1 Enrôlement dans l'activité, lecture du texte à trous, support de la tâche grammaticale	« Tu lis on en discute un petit peu après » (situation d'action)	1
	Phase 2 De lecture du texte à trous, support...	« Camille, tu lis. » (situation d'action)	
DÉVOLUTION	Phase 3 de prise d'information sur le texte	« Quelles sont vos impressions? » (situation de communication)	

RÉGULATION	Phase 4 de correction réfléchie du texte à trous	« Qui veut relire le texte en mettant les mots ? » « on dit pas le, le lave, non, pourquoi on dit pas le lave? »	
RÉGULATION	Phase 5 de détermination des mots manquants	« Alors, c'est quoi tous ces mots ? Déjà, vous les avez mis où ces mots? » (situation d'action et communication)	
INSTITUTIONNALISATION	Phase 6 de correction du texte à trous et constitution d'une liste des déterminants	« Alors on va les écrire au tableau... ces mots » (situation communication)	
INSTITUTIONNALISATION	Phase 7 de définition de l'article	« il y a deux familles de déterminants (...), il y a la famille des articles, celle qu'on va voir aujourd'hui, et la famille des adjectifs »	
RÉGULATION INSTITUTIONNALISATION	Phase 9 de travail de classement des divers types articles (travail individuel)	« On va faire, on va regrouper tous ces articles » (situation d'action)	
RÉGULATION	Phase 10 de correction	(situation de validation)	
	Phase 11 de distribution du texte initial avec les articles supprimés	« Je distribue la feuille du texte avec les déterminants. »	
INSTITUTIONNALISATION	Phase 12 de rédaction du résumé de la classe	On va résumer la leçon qu'on va écrire. Alors les articles c'est quoi ? c'est quoi un article ?	
	Phase 13 de copie de la leçon		
INSTITUTIONNALISATION	Phase 14 d'effectuation d'un tableau synthèse	« Vous prenez tous le tableau et on remplit ensemble »	
	Phase 15 transition vers la leçon suivante.		

Script de Jean-François., CM1 et CM2

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
	Phase 1 Inter-séquentielle	« Tout le monde y est? Maintenant vous pouvez ranger vos cahiers »	1
DÉFINITION DU JEU	Phase 2 de présentation du travail grammatical, des tâches pour les CM1 et les CM2, passation des consignes...		27
DÉVOLUTION RÉGULATION	Phase 3 de travail oral avec le groupe des CM1 : « repérer les GS et G Complément des diverses phrases », formulations et justifications.	« Quel est le groupe sujet... prouve-le-moi »	40

RÉGULATION	Phase 4 d'analyse grammaticale d'une « grande phrase »	« Alors on va garder notre boule de neige et on va essayer de la découper notre phrase, notre grande phrase avec tous ces compléments-là »	225
DÉFINITION DU JEU	Phase 5 de passation de la consigne pour une mise au travail individuel...	(situation d'action)	300
RÉGULATION	Phase 6 de retour vers les CM2 : formulation des propositions des élèves, justification et validation...	« C'est... qui et c'est... que » (situation de communication)	368
RÉGULATION	Phase 7 de travail de catégorisation des groupes nominaux	« Est-ce que vous voudriez bien s'il vous plaît dans ce tableau, me prendre cette phrase et bien me préciser par écrit tous les groupes que nous avons vu, et essayer de voir si on peut les déplacer, les remplacer, les supprimer » (situation d'action)	615
RÉGULATION	Phase 8 de rappel à l'ordre.		654
RÉGULATION	Phase 9 De manipulation syntaxique	« Qu'est-ce que vous avez à me vendre ? » (phase de communication et validation)	661
	Phase 10 de clôture du travail CM2		732
	Phase 12 de retour au grand groupe classe CM1&2		746

Script de Muriel, CM1/CM2

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
DÉFINITION DU JEU	PHASE 1 de mise en route de la classe	« Allez rapidement parce qu'on a du boulot »	1
DÉVOLUTION	PHASE 2 de conceptions de phrases modèle	« Bon, allez on y va » (situation d'action)	10
RÉGULATION	PHASE 3 De reconstruction /élaboration des phrases modèles	« Débrouillez-vous. Chut » (situation d'action)	40
RÉGULATION	PHASE 4 de formulation des phrases modèle	« Bien qui me propose quelque chose ? Mohammed » (situation de communication)	52
DÉFINITION DU JEU	PHASE 5 de passation de la consigne de travail d'analyse grammaticale (souligner les verbes)	« Vous allez bien lire attentivement le petit texte que je vous donne. Chut, chut » (situation d'action)	233
RÉGULATION	PHASE 6 Correction collective de l'exercice individuel	« Bien première phrase, Astrid. Tu lis et tu nous dis ce que tu as souligné. » (situation action)	271
DÉFINITION DU JEU	PHASE 7 Seconde passation de la consigne (trouver le sujet)	« Qu'est-ce que d'après vous je vais bien pouvoir vous demander maintenant ? »	561
RÉGULATION	PHASE 8 Correction collective de l'identification du sujet	« Alors, par exemple » (situation d'action)	605

INSTITUTIONNALISATION	PHASE 9 De caractérisation grammaticale	« Ah! réflexion intéressante de Lucas »	711
DÉFINITION DU JEU	PHASE 10 D'explicitation de la consigne de l'exercice oral, trouver la suite de la phrase avec un GS ou GV...	« Alors, on va faire un petit exercice » (situation d'action)	861
RÉGULATION	PHASE 11 De formulation des réponses (trouver la suite de la phrase avec les GS ou GV manquants)	(situation d'action)	883
INSTITUTIONNALISATION	PHASE 12 d'institutionnalisation collective	« Bien je voudrais que vous preniez votre cahier de règles » (situation de validation)	995
RÉGULATION	PHASE 13 Exercices d'application, partage des tâches entre CM1 et CM2	« Bon rapidement, on passe aux exercices s'il vous plaît. »	126 8
DÉFINITION DU JEU	PHASE 14 Explicitation de la consigne d'exercice d'application pour les CM1 et les CM2		129 2
RÉGULATION	PHASE 15 Réalisation des exercices	(situation d'action)	135 2
RÉGULATION	PHASE 16 De correction des exercices d'application	On corrige le premier... (situation d'action)	145 9
	PHASE 17 Clôture de la séquence		149 8

Script de Jean-Jacques, CM2

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
DÉFINITION DU JEU	PHASE 1 d'instauration de la situation didactique	« Est-ce que vous voulez faire des remarques sur ce texte... »	1
RÉGULATION	PHASE 2 de modification des temps de conjugaison (en oral collectif)	« Jouer avec le texte... »	79
RÉGULATION	PHASE 3 de Modification du temps à l'impératif et de substitution des sujets	« Changer le sujet changer le verbe... »	150
DÉFINITION DU JEU	PHASE 4 de découpage grammatical de la phrase (passation de la consigne)	« Je vais vous donner ... »	182
RÉGULATION	PHASE 5 de travail de recherche grammaticale	« Faut découper la phrase... »	201
RÉGULATION	PHASE 6 de confrontation des recherches entre élèves	« Discutez avec votre voisin pour voir... »	234
RÉGULATION INSTITUTIONNALISATION	PHASE 7 de formulation de propositions sur l'exercice de recherche	« Donner son avis sur la question ? »	254

RÉGULATION	PHASE 8 de Formulation de proposition (2 nd e partie de phrase)	« Donc, on peut remplacer « chez on tonton » par le i grec... »	555
	PHASE 9 de gestion de classe	« Je m'engage à régler le problème... »	601
DÉFINITION DU JEU	PHASE 10 De présentation de la consigne	« Tous ces compléments de verbe, vous allez les remplacer par d'autres mots que vous inventez. »	605
RÉGULATION	PHASE 11 de travail individuel	« le premier jet »	676
RÉGULATION	PHASE 12 de lecture de productions d'élèves		689
	PHASE 13 de reprise du travail de recherche et relation d'aide		724
	PHASE 14 Nouvelle petite pause lecture des textes d'élèves.	« Petite pause lecture... »	732
	PHASE 15 de clôture de la séquence.		

Script de Fabienne, CM2

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
DÉFINITION DU JEU	Phase 1 : Instauration de la situation didactique	« On va faire un petit jeu en grammaire »	1
RÉGULATION DÉVOLUTION	Phase 2 : Explicitation des notions de nature et métier/fonction grammaticales & listing des catégories grammaticales	« Bien. La révision... »	12
RÉGULATION	Phase n°3 Observation des diverses fonctions d'un mot dans la phrase	« On va voir les différentes places de l'arbre dans une phrase »	194
INSTITUTIONNALISATION	Phase n° 4 Explication sur la différenciation entre mots lexicaux et mots grammaticaux.	« Il y en a qu'on sépare en deux catégories... »	236
RÉGULATION	Phase n° 5 Méthodologie de constitution du tableau de catégorisation		236
RÉGULATION	Phase n° 6 Etude de fonctionnement du tableau de catégorisation	« On essaye de comprendre le tableau... »	255
RÉGULATION	Phase n° 7 : de travail de recherche /petit groupe	« T'as un problème. Je ne sais pas. Demande à tes partenaires ... » Situation d'action	272
RÉGULATION	Phase n°8 Recherches en groupe et relation d'aide	« Pour l'instant, on prépare. On va positionner, il faut déjà faire un premier tri ...» Situation d'action	296
	Phase 9 Exemple de travail sur le mot « trompette »	« Vous voyez toutes les phrases avec trompette. »	334

RÉGULATION	Phase n°10 Suite de l'analyse du mot trompette dans diverses déclinaisons phrastiques prototypiques.	« Est-ce que vous voyez dans une autre phrase où il y a la trompette »	405
RÉGULATION INSTITUTIONNALISATION	phase n° 11 de synthèse sur la métalangue, les fonctions grammaticales	« que je vous débloque un peu... »	479
RÉGULATION INSTITUTIONNALISATION	Phase n° 12 Correction et récapitulation conceptuelle sur la nature des mots	« On va revoir la nature des mots... »	502
RÉGULATION INSTITUTIONNALISATION	Phase n°13 Présentation et élaboration collective du second tableau à étudier...	« Je vais vous aider pour faire le 2ème tableau... »	774
RÉGULATION	Phase n° 14 Arrêt explicatif sur pronom personnel et reprise du travail de recherche	est-ce que je peux vous encourager en montrant un tableau qui commence à être rempli?	877
	Phase 15 de clôture de la séquence	« On va arrêter... »	

Script de Dominique, CM2

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
	Phase 1: phase de lancement		1
DÉFINITION DU JEU	Phase 2: de passation de consigne	« J'ai repris des phrases d'expression écrite sur le compte-rendu du voyage en Allemagne »	7
DÉVOLUTION	Phase 3: de travail de recherche individuelle	« Vous vous mettez au travail »	35
RÉGULATION	Phase 4: concertation entre les élèves, par groupe, pour identifier la meilleure phrase	« On va y aller progressivement » (situation 'action/communication)	101
RÉGULATION	Phase 5: Énonciation et relevé écrit au tableau des meilleures phrases/groupes		120
RÉGULATION	Phase 6: Confrontation ou Correction et choix de la meilleure des meilleures phrases	« On va essayer de corriger, on va choisir la meilleure ...»	174
RÉGULATION	Phase 7: copie des phrases modèle	« Vous recopiez tous cette phrase-ci sur votre feuille... »	399
RÉGULATION	Phase 8: De négociation de la meilleure pour la seconde phrase formulation		417
RÉGULATION	Phase 9: de formulations sur la seconde phrase	« Alors, le groupe ici... » (situation d'action/communication)	433
RÉGULATION	Phase 10: d'analyse de la troisième phrase		558

RÉGULATION	Phase 11: d'analyse de la quatrième phrase		659
RÉGULATION	Phase 12: reprise de l'analyse à partir d'un proposition autre d'un élève		800
INSTITUTIONNALISATION	Phase 13: institutionnalisation, copie et synthèse	« Tu te dépêches, de recopier » (situation de validation)	870
DÉFINITION DU JEU	Phase 14: d'exercice à l'analyse grammaticale des phrases en propositions	« Vous passez à l'exercice... »	879
RÉGULATION	Phase 15: Correction de l'exercice, 1 ^{ère} phrase	« Bien, on corrige »	914
RÉGULATION	Phase 16: Correction de l'exercice, 2 ^{ème} phrase à 5 ^{ème} phrase	« Bien. Deuxième phrase .. »	
INSTITUTIONNALISATION	Phase 17: institutionnalisation	« alors. Conclusion. Comment est-ce qu'on... »	1086
RÉGULATION	Phase 18: Nouvel exercice D'application	« Vous cherchez, vous répondez à la question suivante »	1086
RÉGULATION	Phase 19: Correction de l'exercice précédent	« Bien. On corrige »	
	Phase 20: Clôture de la séquence		1176

Quelques commentaires sur les divers scripts :

- Le script de Juliette est atypique dans la mesure où la maîtresse renverse l'ordre des situations didactiques. Elle énonce d'abord les règles pour ensuite les faire appliquer après une courte exemplification, à la manière des premiers manuels scolaires de grammaire (Noël et Chapsal). Où l'on devait connaître déjà la règle par cœur pour l'appliquer ensuite. Sans nul souci de découverte et appropriation de la notion par les élèves qui sont mis en seule position de « réceptacle ». Par ailleurs, autre « atypisme », les exercices d'application portent essentiellement sur des phrases qui posent des problèmes. Ce qui relève d'une prise de position sur une grammaire essentiellement conventionnelle faite d'exceptions. Toutefois, le travail suivant sur les variations de sous structures de phrases modèles pour identifier des sujets est issu de pratiques structurales de la grammaire. Ce script oscille donc entre une grammaire très traditionnelle et quelques innovations linguistiques, comme si la maîtresse cherchait à se trouver, à se positionner dans sa didactique grammaticale, qui apparemment ne lui est pas une chose facile. Les niveaux d'apprentissage (ou approches grammaticales) sont davantage sémantiques que syntaxiques ; les gestes professionnels les plus nombreux sont les gestes d'institutionnalisation et d'enrôlement. Enfin, les situations de validation et communication sont plus nombreuses que celles d'action : ce qui prouve une leçon centrée sur le discours de la maîtresse.

- Le script de Cécile présente une grande variété de situations qui fait toute la dynamique de la séquence d'apprentissage. Les élèves sont invités à des activités individuelles et collectives, de manière rythmée avec des déplacements dans les différents coins de la classe. A chaque endroit de la classe correspond une tâche particulière : à leurs tables de travail réfléchissent les élèves seuls ou avec leurs voisins (c'est une situation d'action), auprès du tableau, ils formulent leurs réponses à la maîtresse qui les définit comme recevables ou pas – ils les y inscrivent afin d'engager un débat guidé par la maîtresse constituant ainsi une situation de validation. À

l'endroit des bancs, les écoliers échangent des devinettes pour pratiquer l'emploi de l'adjectif qualificatif dans une situation de communication. Nous observons ainsi que la découverte notionnelle par les élèves n'est pas une préoccupation essentielle de la maîtresse qui institutionnalise très rapidement la notion étudiée en début de séquence. L'usage semble primer dans une forme de grammaire en acte. Les gestes professionnels d'enrôlement et de tissage sont les plus nombreux. La maîtresse privilégie une approche morphosyntaxique.

- Le script de Pascale est bâti autour du jeu qui induit la formation de groupes nominaux variés, où l'ordre et les accords des noms importent. Ce qu'elle peut mettre en avant, faire découvrir aux élèves dans un second temps de communication et validation. A 2/3 de parcours, la maîtresse de grammaire institutionnalise la notion de GN avec les propriétés de ses constituants : Déterminant + Nom + Adj. Un tissage est opéré avec une leçon précédente. Après les moments de découverte et de formulation de la règle, la maîtresse embraye sur les situations d'action que sont des exercices d'application et d'exemplification par la manipulation orale. Un souci de systématisation pour l'appropriation du GN. Si une moitié de la leçon s'inspire des exercices du manuel scolaire, toute l'autre première moitié est une invention de l'enseignante qui fait le pari que le jeu va induire une manipulation du GN, donc un savoir pratique implicite que l'enseignante compte rendre explicite par les démonstrations qu'elle opère ensuite au tableau. D'ailleurs, nous remarquons ici aussi une spatialisation particulière : l'écran blanc de rétro projection pour l'approche ludique dans un espace et le tableau noir pour les opérations d'explicitation à l'autre bout de la classe. De facture classique, ce script présente de nombreuses situations d'action au début qui débouchent sur des situations de communication et validation au milieu avant un retour aux actions de systématisation des exercices. Nous observons une alternance de niveaux syntaxiques et sémantiques. Les gestes professionnels d'enrôlement, d'institutionnalisation et de contrôle du travail des élèves priment.

- Le script d'Annabelle montre une construction en trois temps : émergence des représentations, exercices d'exemplification, catégorisation des déterminants (en famille grammaticale). Alternent des situations d'action et de communication où les élèves sont fortement sollicités. Les principaux gestes professionnels sont l'enrôlement et la régulation. Nous remarquons une approche grammaticale syntaxique ou morphosyntaxique, une préoccupation de catégorisation grammaticale.

- Dans le script d'Evelyne, la classe de grammaire démarre par un tissage : des liens avec les leçons précédentes qui favorisent l'activité de recherche des élèves et lui donnent aussi une signification. Les écoliers doivent coopérer entre eux dans leurs recherches pour identifier les G.S. Ils sont amenés à réfléchir entre eux, puis lors des confrontations collectives de leurs formulations. La maîtresse reste à l'écart et n'induit qu'en nécessité de faire avancer les choses et faire tourner le régime classe. Les raisonnements linguistiques s'effectuent à des niveaux thématiques (de qui parle-t-on ?) et morphosyntaxiques avec la pronominalisation du G.S. qui provoque des glissements opérant vers une syntaxe provisoirement approché dans une grammaire de type implicite. Nous remarquons un nombre conséquent de gestes professionnels de tissage et d'enrôlement, un peu de contrôle du travail des élèves et d'étayage. Les situations d'action et de communication alternent selon le scénario d'enseignement planifié par la maîtresse. Nous ne remarquons pas de situation de validation (ou d'institutionnalisation) validant le corpus de savoirs accumulés lors de la séquence.

- Le script de Virginie ressemble au triptyque du format didactique classique avec un temps d'observation (à partir d'un texte connu des élèves), un temps de travail sur ce texte amorcé avec des expansions des constituants phrastiques GS et GV pour renforcer leur identification.

Puis une élaboration de la règle grammaticale avec la participation des élèves, dont la connaissance est consolidée au terme de la séquence par des exercices d'exemplification ou application afin que les élèves réinvestissent un concept en cours d'élaboration. Les échanges sont très induits par la maîtresse, dans une classe aux élèves passablement dissipés. Enrôlement dans l'activité, contrôle du travail des élèves, étayage sont les principaux gestes professionnels. Nombreuses sont les phases d'action. Les niveaux d'apprentissages au début plutôt sémantiques tendent ensuite vers un niveau semi syntaxique.

- Le script de Marielle montre aussi des éléments atypiques, voire des incohérences avec une situation à contretemps sur le comptage des personnages des affiches, la phase de formulation de descriptions d'images pour constitution de phrases problèmes ayant dérivé vers des solutions non valides pour le projet d'enseignement de la maîtresse. L'observation des phrases prototypiques par les élèves semble réduite ou escamotée ; les élèves ne formulent pas d'hypothèses, l'institutionnalisation est vite donnée dans les premières phases (des astuces pour faciliter le travail). Et en plusieurs fois : un autre manque de cohérence. La hiérarchisation des parties du script ne nous semble pas très linéaire. Cela dit, le découpage de la leçon s'effectue en trois macros temps : découverte notionnelle (ou presque ?), institutionnalisation, et exercices d'application avant une nouvelle synthèse institutionnalisante. Comme dans le script de Juliette, les possibilités d'émergence des représentations ou de manipulations semblent escamotées au profit d'une formulation de la règle trop rapide qui rend l'élève moins acteur dans son appropriation conceptuelle. Le niveau d'apprentissage sémantique l'emporte. Les gestes professionnels de tissage, d'étayage et de contrôle du travail sont importants et nous semblent du coup cohérents. Même si le fil conducteur de la leçon dévie, l'accompagnement par les gestes professionnels permet de garder le cap de l'apprentissage. Ce qui fait de ce script, une configuration intéressante dans notre panel de caractérisation.

- Le script de Laurence frappe par le quasi perpétuel niveau d'apprentissage auquel elle place les écoliers. Aucune concession n'est faite : c'est au niveau syntaxique du classement grammatical qu'il faut travailler. Le script tient sa cohérence de cette forte exigence de l'enseignante. Par ailleurs, elle se met très en retrait dans sa didactique, où elle guide les élèves qui doivent réfléchir seuls pendant une phase, puis à plusieurs dans des groupes (qu'elle constitue) dans une autre phrase. Un timing serré est respecté, la classe est cadencée entre formulations du problème grammatical, temps de recherche des écoliers (situation d'action), formulations des réponses groupe après groupe (situation de communication). La situation de validation, avec l'élaboration d'une fiche de synthèse pour institutionnalisation, avec le concours d'une recherche documentaire dans les manuels de grammaire, est reportée à la séance suivante (faute de temps ou parce que cela exige un autre moment, une autre tâche scolaire). La professeure prend le temps de l'élaboration conceptuelle de ses élèves. Enrôlement dans la tâche scolaire, maintien de l'orientation de l'activité, réduction des difficultés et contrôle du travail des élèves sont ses principaux gestes professionnels qui accompagnent ainsi une conceptualisation en acte.

- Le script de Jean-François s'articule entre deux niveaux d'apprentissage : le niveau sémantique est le niveau le plus prégnant – et avec son astuce d'agrégation de différents compléments pour former une « phrase boule de neige », il atteint un niveau syntaxique d'apprentissage. Avec sa classe à double niveau, l'enseignant ne donne pas un travail identique au CM1 et au CM2. Avec le premier, l'approche est plus sémantique qu'avec les seconds, où la notion de circonstant induit une manipulation plus syntaxique des faits de langue. Ce double niveau configure le script, il en double les situations de passation de la consigne, d'action, de communication et de validation ou correction des exercices. Le maître est aussi obligé lorsqu'il

s'occupe d'un groupe de donner un travail en «autonomie» à l'autre. Il n'y a pas de temps formel d'institutionnalisation. Les gestes professionnels de régulation et d' enrôlement des élèves dans la tâche scolaire semblent nombreux au regard du double aspect didactique à engager avec les deux CM. Le maître se révèle inductif et l'apprentissage fort centré sur sa parole.

- Le script de Jean-Jacques s'articule autour de 3 grandes consignes qui le configurent : le travail de petites transpositions (jouer avec le texte) afin de repérer des modifications éventuelles si on change le temps verbal ou bien le sujet (cf. le distributionnalisme) Puis l'analyse grammaticale de phrases extraites de ce texte avec l'utilisation d'un codage de couleurs, et enfin la réécriture du texte de phrases modèles «à la manière de», qui est un ouvrage sur les sous structures de la phrase. L'analyse distributionnelle et structurale par constituants, ainsi que la grammaire générative et transformationnelle sont appelées dans ce script particulièrement riche aussi en phase d'action et de communication. Ainsi qu'en validation où la technique de la rétro projection et de la manipulation sur ordinateur y participe permettant de bien visualiser les positionnements syntaxiques des constituants phrastiques. Nous ne remarquons pas d'institutionnalisation. Nous notons principalement des gestes professionnels d' enrôlement, d' étayage et de réduction de la difficulté de la tâche scolaire, qui correspondent en l'accompagnement du scénario d'enseignement choisi.

- Le script de Fabrice est de facture classique. Nous remarquons une situation d'action pour faire découvrir la notion, un travail d'induction pour mettre à jour les pré requis et les connaissances déduites grâce à des manipulations d'ordre syntaxique. Puis vient la formulation de la règle grammaticale. Le maître manque de temps pour faire se développer l'exercice d'application. Les temps passés en tissage furent probablement trop importants. Les gestes professionnels de réduction de la difficulté de la tâche et d' enrôlement sont nombreux.

- Le script de Fabienne repose sur une unique activité de catégorisation grammaticale en nature et fonction de mots. Il est marqué par une longue explication de la tâche scolaire avec des phases d'institutionnalisation, exemplification et explicitation du tableau à remplir comme ressource à l'exécution de la tâche scolaire. L'instauration de la situation est donc longue. Le travail de recherche (situation d'action) ne démarre vraiment qu'avec la phase 7/15. Cette recherche dure l'autre moitié de la séquence avec des interludes : des gestes professionnels d' étayage et de réduction de la difficulté pour les élèves. Le long travail de catégorisation rend ce script atypique. Les gestes professionnels les plus fréquents sont ceux d' étayage, d' enrôlement et de réduction de la difficulté pour accomplir la tâche scolaire attendue.

- Le script de Dominique prend une forme très ritualisée. Après instauration de la situation didactique, tissage du support avec la production écrite, passation de la consigne et réduction de la difficulté de la tâche avec des explications supplémentaires vient une phase d'action. Se déroulent ensuite des situations de communication et de validation phrase après phrase qui « ritualisent » la configuration du script (avec formulation du choix des meilleures phrases recomposées, justification des élèves, correction du maître qui note au tableau les phrases attendues). Il y a 3 temps d'institutionnalisation. Nous notons principalement des gestes de régulation, d' enrôlement et de réduction de la difficulté pour accomplir la tâche scolaire attendue. Les échanges maîtres/élèves sont riches en révisions ou apports grammaticaux ; et le niveau d'apprentissage culmine la plupart du temps au syntaxique.

- Le script de Guillaume présente de nombreuses situations de communication, de nombreuses régulations. La parole du maître est relativement omniprésente, son discours est très inductif.

Les moments de catégorisations des articles et d'institutionnalisation, avec l'appel à participation des écoliers, sont d'un niveau d'apprentissage syntaxique sans conteste. Le niveau syntaxique est majoritairement appelé, ainsi que l'usage langagier. Les gestes professionnels de régulation et d'enrôlement dans la tâche scolaire sont prépondérants. Ce script a cela de particulier que nous n'observons pas d'exercices d'application et qu'il constitue un long travail de découverte de la notion d'article avec des focalisations (trop ?) sur de nombreux points particuliers. Ce script esquisse bien les contours d'une omniprésence du maître de grammaire dans les échanges didactiques, correspondant en conséquence à de nombreux gestes professionnels de guidance avec de (trop ?) nombreuses situations de communication.

- Le script de Muriel s'articule de façon classique entre manipulation/découverte (ou sensibilisation à la construction bipartite de la phrase par complémentation des constituants essentiels), institutionnalisation (ou formulation de la règle qu'on peut déduire) et exercice d'application de la règle. La maîtresse insère d'autres exercices d'identification du verbe et du GS, juste avant l'institutionnalisation pour mieux consolider la formulation de la règle qu'elle souhaite faire émerger. Il apparaît lors des échanges d'intéressants gestes professionnels de tissage. Les gestes professionnels d'enrôlement et de régulation sont les plus nombreux, dans un corpus assez centré sur le discours de la maîtresse. Les situations d'actions sont cependant nombreuses. Le niveau d'apprentissage grammatical est en général semi syntaxique.

5-3 : Description et codage des épisodes de glissement conceptuel significatifs

Nous caractérisons nos épisodes significatifs de glissement conceptuel dans une perspective de trois niveaux significatifs d'apprentissage grammatical en école élémentaire. Nous formons l'hypothèse qu'ils constituent un champ conceptuel de connaissances (une combinatoire de concepts, opérations, problèmes et situations) sur l'empan temporel d'une scolarité en école élémentaire. Selon le niveau de classe en école élémentaire, la didactique grammaticale s'oriente différemment : aux classes inférieures, l'approche grammaticale est implicite ; aux classes supérieures l'approche est explicite. Nous avons observé trois modes d'enseignement grammatical : intuitif, implicite et explicite. Ils sont les indicateurs d'une conceptualisation progressive par paliers, du provisoire vers l'institué.

Nous exposons dans les pages suivantes une description avec une forme de codage, permettant ensuite de procéder, au chapitre 6, à une analyse de type « micro », suite à notre précédente macro-analyse.

Les catégories qui président au codage nous amènent à distinguer :

1. la tâche scolaire et ses difficultés cognitives
2. les choix didactiques :
 - a. la ou les phrases problèmes/modèles utilisées
 - b. les procédés didactiques utilisés par l'enseignant
 - c. la présence ou non d'institutionnalisation
3. les apports de l'autoconfrontation : les conceptions sur l'apprentissage grammatical
4. synthèse
 - a. type de métalangue
 - b. type de glissement
 - c. type de grammaire
 - d. type de finalités enseignantes que nous pouvons inférer.

Analyse de l'épisode 1 (Corpus de Marie-José, CP) :

La séquence, dont est issu cet épisode de glissement conceptuel, fut filmée en mai à Montrouge. **La tâche scolaire** consiste dans l'identification de la reprise pronominale, du groupe de mots remplacé par un pronom. Il convient pour les élèves de comprendre l'équivalence entre pronom personnel au pluriel et groupe de mots au pluriel. Le pronom personnel a pour fonction, en effet, de remplacer un nom ou un groupe nominal afin d'éviter une répétition. Le support du déroulement de cette approche grammaticale consiste dans le texte fourni par l'affiche d'Arlequin qui appartient à la méthode de lecture employée par l'enseignante. La répétition, la redondance dans une forme de dialogue « en spirale » semble un **procédé didactique** utilisé par l'enseignante.

Comme difficultés cognitives propres à des élèves de CP, il apparaît que l'écolier doit vraiment maîtriser le sens de ce qu'il lit, sinon, s'il n'a pas compris l'histoire, il sera incapable de savoir qui est le « ils » au pluriel. Les reprises anaphoriques sont une réelle problématique pour les nouveaux apprenants en lecture. La grammaire peut cependant consolider la prise de conscience de cette fonction linguistique et aider à mieux comprendre ainsi des textes complexes. Il ne s'agit pas de faire apprendre le concept de pronominalisation aux jeunes enfants de CP mais de créer des conditions implicites de connaissance comme outils de lecture. L'intention générale est donc de sensibiliser les jeunes élèves de cours préparatoire à cette règle grammaticale, aux faits de la langue pour une classe d'enfants qui apprennent à lire. Il convient donc pour notre praticienne de « faire de la grammaire sans en faire » - une manière de signifier une sensibilisation propre à la classe d'âge comme le souligne cet épisode de glissement conceptuel. **D'autres difficultés cognitives** se retrouvent dans la nouvelle posture demandée aux élèves : une première décentration du sens du texte. Ce qui est relativement compliqué au moment même où on leur demande un déchiffrement du code écrit et une compréhension immédiate de ce qu'ils déchiffrent. Cela dit, cette prise de distance sur les phrases et les mots devient un atout pour mieux comprendre un texte dans les cas de figure délicats de pronominalisation. Outre une notion de singulier/pluriel fort abstraite, la pronominalisation est source d'ambiguïté. Le raisonnement en termes thématiques n'explique pas la substitution grammaticale : le pronom « il » remplace « les enfants » (pour éviter une lourdeur stylistique avec une répétition) qui, certes, sont les « amis d'Arlequin ». Le point de vue thématique (approche textuelle) ne rencontre pas ici le point de vue syntaxique. L'exercice de pronominalisation est une opération mentale très complexe pour des élèves de 6/7 ans, qui exige plus encore qu'une capacité à la décentration du texte : il faut regarder le texte comme un objet avec des éléments qu'on peut remplacer tout en maintenant leur présence autrement...

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations des élèves :
<i>M- Je lis la première phrase : « les enfants sont allés chez eux chercher des morceaux de tissus. Ils sont maintenant de retour devant la maison d'Arlequin. » Je vais m'arrêter là. Qui est-ce qui veut me lire ce mot ? David.</i>	<i>E- Ils.</i>
<i>M- Ils. Quand je dis « ils », quand je dis « ils », quand tu dis « il », tu penses à qui ? Aurélie.</i>	<i>E- Arlequin.</i>
<i>M- Arlequin ? Est-ce que ce « il » là, vous fait penser à Arlequin ?</i>	<i>E- Non.</i>
	<i>E- Non, moi.</i>
<i>M- Non, non, non, non, je lève le doigt... Dan</i>	<i>E- Euh, il y a un s, ça veut dire c'est les amis d'Arlequin.</i>

M- Tu peux répéter plus fort ce que tu as dit parce que Joël n'écoute pas. Je voudrais qu'on écoute ce que dit Dan parce qu'il dit des choses intéressantes et vous ne l'écoutez pas.	E- Là, il y a « il » avec un s, et quand il y a un s, ça veut dire que c'est les amis d'Arlequin.
M- Pourquoi ça veut dire que c'est les amis d'Arlequin ? Est-ce que ?	E- Parce qu'il y a un s.
	E- Parce qu'ils sont plusieurs
	E- Parce qu'il y a un s...
	E- Parce qu'ils sont plusieurs...
M- Non, non, là il y a trop d'enfants...	E- Qui parlent.
M- Qui parlent. Je vais donner la parole à Flora parce qu'elle respecte la règle de lever le doigt à chaque fois qu'elle veut prendre la parole.	E- C'est parce qu'on met un « s » quand il y en a plusieurs.
M- Quand il y en a plusieurs. Comment tu sais que les enfants, les enfants, comment tu arrives à savoir que les enfants, on parle de plusieurs ?	E- Parce que c'est les amis Arlequin et ils sont plusieurs.
M- Alors, il y a des petits mots qui veulent nous dire plusieurs. Là, Dan nous a dit : ce ils là, ça parle de plusieurs personnes. On peut le remplacer dans le texte. Je peux le remplacer par quoi ? Par quel autre mot Jérémie ?	E- Si c'est Arlequin, et pas besoin d'Arlequin...
M- Non, je te pose une question. Tu réponds à mes questions. Par quoi je peux remplacer ce il là ? Dan nous a dit, il y a un s, donc ça veut dire que c'est plusieurs personnes ou plusieurs choses, on va l'étendre un petit peu plus loin, plusieurs personnes, plusieurs choses... Flora nous a dit : ce sont les amis d'Arlequin. J'ai posé comme question, euh : qu'est-ce qui peut te faire dire que les amis d'Arlequin sont plusieurs ? Il y a des petits mots qui veulent dire plusieurs, beaucoup. D'autres petits mots qui veulent dire une seule personne. Jérémie ?	E- Quand il y a un s ça veut dire qu'ils se sont plusieurs, quand il y a pas d's, ça veut dire qu'il est tout seul.
M- Pour quels mots ?	E- La deuxième phrase.
M- Viens me montrer. Joël, j'aimerais que tu écoutes s'il te plaît, parce que tu n'écoutes pas, tu joues avec ton stylo. Arrête-toi sur un mot. Je ne comprends pas.	E- Maîtresse, je sais ce que c'est.
M- Oui.	E- Ça veut dire qu'il faut... ça veut dire si il n'y avait pas un s..., ça veut dire qu'il faut plus de règle... (un peu inaudible)
M- Donc tu me parles de il, tu me parles de maintenant, sur quels mots tu poses la règle ?	E- Il.
M- Donc il ici. Tu reprends ce que tu as dit Dan que et ce que a dit Flora. Ça veut dire qu'ils sont plusieurs. Maintenant, moi, je veux plus il. Je veux l'enlever de mon texte. Je veux le remplacer par un	

<i>autre, par d'autres mots, qu'est-ce que je vais mettre à la place de ce il. Parce que ce il, il remplace, il remplace quelque chose, il remplace des mots, il remplace des personnages ou des choses. Quels sont les personnages ou les choses que ce « il » remplace ?</i>	E- (inaudible)
<i>M- Je relis la phrase. Écoutez-moi avec vos petites oreilles. « Ils sont maintenant de retour devant la maison de Arlequin ». Je relis encore une fois. « Ils sont maintenant de retour devant la maison de Arlequin ». Le premier petit mot ils, vous m'avez dit, ils sont plusieurs parce que c'est il avec un s. Alors est-ce que ça va, ce il va remplacer des personnages ou des choses ? Qu'est-ce qu'« il » remplace ? Amélie.</i>	E- Peut-être, ça peut remplacer le « il », si il y avait pas de s.
<i>M- Non, moi je te parle avec le s.</i>	E- Ah...
<i>M- Chut. Amélie.</i>	E- Les enfants.
<i>M- Les enfants ? Il avec un s, ça peut être remplacé par les enfants ?</i>	E- Non.
<i>M- Je ne sais pas. Ne me dites pas non. Moi je me pose des questions, j'en suis au stade où je me pose des questions. Je ne sais pas. Je vais devoir chercher. Je suis en train de chercher, là. Je suis en train de chercher et vous êtes en train de chercher vos goûters parce que vous pensez à la récréation. Donc, vous allez aller en récréation. On va discuter là-dessus. Vous sortez les enfants, vous allez en récréation.</i>	

La suite du glissement conceptuel, après la récréation, « boucle » les propos précédents :

<i>M- Chut, chut, chut. Alors j'en reviens toujours à mon « ils ». Et juste au moment de la sonnerie, on avait eu un début de réponse. Alors Amélie, est-ce que tu veux reprendre après la récréation ce que tu avais dit ?</i>	E- C'est les enfants.
<i>M- Les enfants.</i>	E- Atchoum
<i>M- Et à tes souhaits. Euh, pourquoi à ton avis et pourquoi à votre avis on peut remplacer « il » par les enfants ?</i>	E- Parce que il y a trop de « il » sur les autres textes, les petits textes.
<i>M- C'est vrai qu'on utilise beaucoup « ils » avec ou sans s. Ça, je le mets dans un coin. On le met dans un coin de notre tête.</i>	E- Au tiroir.
<i>M- Le fait qu'on utilise beaucoup de fois le petit mot « il » dans tous les textes. Mais on le met dans un petit coin par ce que c'est une chose sur laquelle on va rebondir tout à l'heure. Là, j'aimerais bien qu'on arrête de jouer avec les stylos et j'aimerais que quelqu'un d'autre que Amélie explique pourquoi je peux remplacer il avait un s par les enfants ?</i>	

<i>Alors, je rappelle ce que Dan et Flora avait dit : il avec un s, ça veut dire qu'il y a beaucoup. Pourquoi c'est les enfants ? Et pas... et pas, par exemple les morceaux de tissus...</i>	<i>E- Ben maîtresse...</i>
<i>M- non, pas, tout le monde sauf toi. Coucou les autres, on se réveille.</i>	<i>E- Maîtresse.</i>
<i>M- Kevin.</i>	<i>E- Par exemple, parce que les enfants, ils sont plusieurs et que après on sait comment, ils, sont plusieurs, parce que c'est écrit là.</i>
<i>M- Parce que les enfants sont plusieurs et que il avec un s veut dire plusieurs. Donc on se retrouve avec la notion de beaucoup, plusieurs, avec ce qu'on va appeler en grammaire au C. E. 1, on va appeler la notion du beaucoup, on va appeler cela le pluriel. Je mets dans un petit coin de ma tête...</i>	

La maîtresse enrôle les élèves dans une activité peu coutumière de sensibilisation à la grammaire ou d'observation de la langue à partir des textes qui sont supports à l'apprentissage de la lecture et qui deviennent un vecteur pour faire un « pas de côté » et regarder le fonctionnement de la phrase. Ici, il s'agit de voir le fonctionnement de la pronominalisation avec les notions de nombre : singulier/pluriel. Avec cet épisode, nous repérons un premier moment de « secondarisation » qui mène les élèves de la dimension sémantique « les amis d'Arlequin », à la marque morphosyntaxique du « s », marque du pluriel. Le premier élève, qui apporte réponse à l'injonction de la maîtresse d'un saut vers une dimension 2, se situe sur un registre thématique, le registre du discours. En effet, « les enfants » sont les amis d'Arlequin. Mais grammaticalement, ce pronom ne remplace pas les amis d'Arlequin. La maîtresse semble avoir induit avec l'emploi du verbe « penser » une dimension thématique à son questionnement. Du coup, le sens fait écran à un raisonnement sur la forme linguistique, ce qui - à proprement parler - n'est pas étonnant, même si certaines études affirment une compétence méta-syntaxique inconsciente chez l'enfant, à partir de 4 ans. Bien que la secondarisation attendue échoue (le texte ne devient pas l'objet d'étude escomptée), l'enseignante n'invalide pas la réponse. Elle préfère prolonger la réflexion du groupe classe, affirmant un statut d'animatrice qui s'interroge comme les élèves, avec eux. Elle ne se veut pas une professeure omnisciente. Elle tente une procédure maïeutique où les enfants apportent les connaissances ou réponses attendues. Le raisonnement provisoire avec « plusieurs » est exact. Au-delà, de l'insistance de la maîtresse pour faire émerger leurs représentations, les élèves possèdent une connaissance implicite du pluriel. Aux préoccupations de l'enseignante a correspondu un « feed-back » de la classe cohérent. Juste avant la récréation, l'élève Amélie découvre le groupe nominal pronominalisé : « *C'est les enfants* ». Plus loin dans le protocole (l'épisode suivant la récréation), la maîtresse de grammaire sollicite une justification en termes de « pourquoi ». Finalement, un élève établit le rapport pronom pluriel/GN pluriel, avec un raisonnement (un peu confus) propre à son âge. L'enseignante, alors, reprend la réponse avec ses mots (plus linéaires et précis) et institutionnalise la notion de « plusieurs » en un concept de pluriel, dont elle remet à plus tard l'étude approfondie : « *Donc on se retrouve avec la notion de « beaucoup », « plusieurs », avec ce qu'on va appeler en grammaire au C. E. 1, on va appeler la notion du « beaucoup », on va appeler cela le pluriel. Je mets dans un petit coin de ma tête...* » C'est alors une forme de glissement qui illustre bien une germination qui mène du concept quotidien (plusieurs, nombreux) au concept de type scientifique ou grammatical (pluriel) qui est l'objet de la séquence de sensibilisation grammatical. Notre enseignante montre une grande cohérence entre ses propos

d'autoconfrontation et ce que nous relevons dans les interactions d'un épisode de glissement conceptuel : l'appel à l'intelligence, la stimulation au questionnement, à l'analyse réflexive de la langue propre à ses finalités d'enseignement.

Le support phrastique est le suivant : « *Les enfants sont allés chez eux chercher des morceaux de tissus. Ils sont maintenant de retour devant la maison d'Arlequin.* » Ces deux phrases sont constituées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Mais leurs structures diffèrent... Une **institutionnalisation** de tournure syntaxique (plusieurs, beaucoup, pluriel) est amenée par ma maîtresse apparaît dans la seconde partie de l'épisode.

Nous relevons comme **conceptions grammaticales** exprimées que l'enseignante considère faire émerger des choses que les élèves connaissent déjà : « *tu fais remonter à la surface des choses qu'ils connaissent comme M. Jourdain qui faisait de la prose sans le savoir, sur lesquelles ils ne mettent pas de nom.* » Les élèves ne sont pas un « terrain vierge ». Cela dit, l'enseignante trouve la grammaire rébarbative et soporifique. C'est un enseignement qui l'ennuie, elle préférerait préparer une leçon de linguistique sur l'origine des mots. Tout en reconnaissant l'utilité d'une grammaire, c'est un champ disciplinaire qui ne l'attire pas, suite à une forme de traumatisme personnel lors de sa propre scolarité, explique t-elle.

Comme type de grammaire, c'est une grammaire de sensibilisation propre au cours préparatoire. Les références grammaticales sont pré - linguistique. Comme **type de glissement conceptuel**, c'est un glissement conceptuel de type morphologique : « *il y a un « s » ; viens me montrer* » ; avec l'appel à une épilangue sémantique (« *beaucoup* ») et une métalangue syntaxique (« *pluriel* »). Si l'enseignante fait le choix de dire les termes grammaticaux compliqués pour les élèves, nous retenons avant tout l'explication adaptée à la cognition de la classe : « *il y a un « s », ça veut dire que c'est plusieurs* ». L'attention des élèves est essentiellement appelée sur **la forme des mots**.

Les finalités enseignantes sont de type réflexif. Pour preuve, nous lisons : « *qu'est-ce qui peut te faire dire que les amis d'Arlequin sont plusieurs ?* » Et en fin d'épisode, l'enseignante explicite aux élèves sa stratégie fondée sur l'analyse réflexive : « *Moi je me pose des questions, j'en suis au stade où je me pose des questions. Je ne sais pas. Je vais devoir chercher. Je suis en train de chercher, là.* » Notre enseignante confie en auto-confrontation : « *faire appel à leur intelligence est plus payant que leur donner des habitudes de travail* ». La recherche est un moyen de conceptualiser.

Analyse de l'épisode 2 (Corpus de Brigitte, CP) :

La classe fut filmée au second semestre dans un cours préparatoire de Nantes. **La tâche scolaire** consiste dans le prélèvement d'indices pertinents (orthographiques, syntaxiques, lexicaux et de présentation) en vue de la reconstruction d'un texte à partir de sa structure. Il s'agit de reconstituer le texte à partir de son squelette. L'analyse de la tâche indique une volonté de la maîtresse de sensibilisation à l'étude de la langue, et la volonté de développer les capacités d'observation des écoliers sur le langage. L'attention des élèves est ici aussi essentiellement appelée sur **la forme des mots**. C'est ce qu'induit cette activité de reconstitution d'un texte à partir d'un squelette qui est un texte « muet ». Ce texte nous semble le **procédé didactique** choisi par l'enseignante. Notre enseignante précise dans sa fiche de préparation qu'elle ne cherche pas à évaluer les compétences de déchiffrement, mais l'aptitude des écoliers à réinvestir ce qu'ils commencent à pressentir sur l'organisation de la langue grâce aux albums étudiés en classe. Les enfants ont déjà reconstitué deux textes après

les avoir lus et étudiés. Ils connaissent bien ce type d'activité. La démarche s'inspire de la grammaire de texte avec la prise d'indices textuels.

Le verbe se révèle aussi un indice important pour reconstruire le texte. Le glissement repose sur la reconnaissance de la morphologie du verbe, comme nous pouvons l'observer dans les interactions suivantes. La reconnaissance d'un verbe ne semble pas poser de **difficultés cognitives** aux élèves qui remarquent la terminaison en ENT. En revanche, la relation morpho-syntaxique entre le verbe et son sujet pluriel, qui lui donne la marque du pluriel, ne semble pas acquise, du fait de la jeunesse des élèves qui ne possèdent pas encore de bagage grammatical explicite et d'automatisation du lien sujet/prédicat. C'est une articulation singulière et abstraite. Des confusions apparaissent aussi entre le pluriel d'un nom et le pluriel d'un verbe. Les élèves confondent aussi les temps de conjugaison (passé/présent/futur).

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations des élèves :
M- Ouais, alors qui j'ai pas bien entendu, finalement je vous entends pas mal, allez Sandra t'essaye le mot numéro 8, il est difficile.	E- Il y a un verbe.
M- Un verbe, comment tu sais que c'est un verbe ?	E- Parce que il y a t. e. n.
M- Levez la main sinon on n'entend pas	E- N TE
	E- Non.
M- NTE, où est-ce que tu vois NTE ? Tu le dis dans le désordre là...	E- Non
	E- C'est ENT
M- A la fin du mot il y a ENT, mais est-ce que je vais le dire le ENT là ?	E- (inaudible, tous les enfants parlent en même temps)
M- Non, je ne le prononcerai pas du tout là, ENT à la fin ça veut dire qu'il y en a plusieurs, c'est un verbe au pluriel, tu le lis sans dire la fin, ça va faire quoi? Pensaient.	E- Pensaient.
M- Et combien de personnes vont penser ? Plusieurs ?	E- Une.
M- Une personne ?	E- Plusieurs (en chœur)
M- Si je dis elle pensait, je vais l'écrire ait (la maîtresse écrit au tableau), et si elles sont plusieurs comment je l'écris le « elle » ?	E- Elle pensait.
	E- Tu te rappelles.
M- Comment je l'écris elle ?	E- Elles pensaient.
M- Si c'est plusieurs ?	E- Elle, elle, elle pense (en chœur, les enfants crient un peu)
M- Yacuba !	E- Avec un « s ».
M- Elles pensaient ?	E- Un s.
	E- Un « e.n.t. » !
M- Non pas, un s justement...	E- Elles pensaient (les enfants crient les réponses)
	E- Elle pensera
M- Elle pensait, elle pensera, non ! C'est le temps qui change, c'est demain. On continue.	

Le glissement suivant montre une connaissance grammaticale implicite dès le cours préparatoire. Les élèves connaissent bien les caractéristiques morphologiques de la phrase avec les critères de première reconnaissance de cette entité que sont la majuscule et le point :

M- Oui mais en dehors des nombres de lettres, moi je vois quelque chose qui nous aide pourtant dans elle. On pourra pas le mettre n'importe où dans le texte

E- Parce qu'au début, y'a une majuscule.

M- Bien, y'a une majuscule à Elle, où est-ce qu'on va trouver un mot avec une majuscule?

E- Au début !

M- Au début de quoi?

E- D'un mot, d'une phrase (en chœur et contradictoirement)

M- Au début d'une phrase et comment on sait qu'on est au début d'une phrase

E- J'ai trouvé...

M- Non non toujours les mêmes, Morgane, comment on sait qu'on est au début d'une phrase?

E- Quand il y a un point.

M- Ben voilà, après un point.

Ce dernier glissement est syntaxique, il montre une connaissance de phénomènes textuels et dialogiques ainsi qu'un savoir sur la ponctuation :

M- T'as oublié la majuscule à Édith. Pourquoi y'a des guillemets ? Quand est-ce qu'on met des guillemets ?

E- Parce qu'il parle

M- Parce qu'il y a quelqu'un qui parle, donc il va dire combien de mots ? Combien de mots ils vont dire ?

E- Pardon, je vois pas...

M- Combien de mots ils vont dire ?

E- 2

M- Deux mots entre les guillemets et vous vous souvenez pas dans les textes de "y'a t-il des ours en Afrique" quand il y a des guillemets, souvent après on dit, c'est "dis papa" "dis l'éléphant" ou hein, alors ça c'est un indice encore.

La leçon repose sur la comparaison entre les marques morphologiques des mots, les analogies et les différences. Nous remarquons une séance d'observation comparative et réfléchie des éléments constitutifs d'une structure textuelle. Nous sommes dans une didactique voisine d'une grammaire textuelle où le cadre de référence n'est plus la phrase, mais un ensemble de phrases ordonnées dans un texte. Nous sommes dans un « étage » supérieur de caractérisation de la langue, un peu complexe, nous semble-t-il, pour le cours préparatoire. Nous remarquons la difficulté pour les élèves de différencier à cet âge le pluriel du nom et le pluriel du verbe. Cela n'est guère étonnant. Les catégories grammaticales ne sont pas des notions enseignées au CP. Il nous semble, néanmoins, que l'observation et les erreurs sont des apprentissages qui posent un premier palier sur le long chemin d'une conceptualisation grammaticale progressive. Cela dit, notre enseignante défend un modèle instrumental de la grammaire au service d'une lecture « experte » qui consiste à comprendre comment l'auteur a écrit son texte, quelles procédures furent employées pour suggérer une idée ou un sentiment. Ce qui du coup convoque des aspects de la grammaire en termes de ponctuation, de mise en page ou de tournures stylistiques. La grammaire est ainsi instrumentée, son apprentissage n'est pas systématisé. Nous observons que le choix de l'artefact de reconstitution de texte à partir d'un squelette correspond bien aux conceptions de la professeure.

D'après ses conceptions grammaticales exprimées, l'enseignante n'insiste pas sur la terminologie : elle préfère plutôt faire manier la langue qu'apprendre une métalangue. Ce travail revient selon elle au collègue: « Ils ont le temps au collègue de savoir que ça s'appelle un pronom machin. Je suis plus sur l'utilisation. L'enseignante observe la grammaire comme un outil afin que l'enfant soit capable de manier les phrases et de trouver des indices de sens dans une phrase. Son approche est éminemment morpho-syntaxique et au service de la lecture et de l'écriture « pour devenir de vrais lecteurs et de vrais écrivains ». La maîtresse pense que les élèves des classes élémentaires n'ont pas la maturité suffisante pour prendre du recul, pour

assimiler les concepts métalangagiers, pourtant utiles pour l'apprentissage des langues étrangères.

Comme **type de grammaire**, c'est une grammaire de sensibilisation propre au cours préparatoire. C'est une grammaire en référence aux théories pré-linguistiques : la didactique observée repose sur l'identification morphologique (la terminaison des verbes en l'occurrence).

La métalangue est naturellement peu présente au regard du niveau de classe. Cela dit, l'enseignante emploie une métalangue syntaxique avec « verbe » et « pluriel ». Un élève du CP annonce également le terme « verbe ». L'emploi de « plusieurs » pour signifier le pluriel renvoie à une valeur sémantique. Comme **type de glissement conceptuel**, nous notons un glissement conceptuel de type morphologique : « *parce qu'il y a t.e.n.* ».

La finalité enseignante est de type instrumental : le savoir grammatical est au service de la reconstitution (ou compréhension) de texte, il n'est appelé que pour éclairer des indices textuels.

Analyse de l'épisode 3 (Corpus de Didier) :

La classe fut filmée au second semestre dans un cours préparatoire de Villetaneuse, en région parisienne. **La tâche scolaire** consiste en l'identification de lettres récurrentes dans les mots de différentes phrases. Il convient de comprendre la fonction de ces lettres récurrentes comme le pluriel du verbe, de différencier le singulier du pluriel. Nous sommes toujours dans une grammaire sur **la forme des mots**. Le professeur précise dans sa fiche de préparation qu'il s'agit pour les apprenants de repérer l'accord du sujet - verbe, porteur de sens, nous précise le professeur. Comme **difficultés cognitives**, nous notons que l'observation des lettres récurrentes demande une aptitude à la discrimination et une attention prolongée que les jeunes élèves n'ont pas encore complètement intériorisées faute de pratique. La différenciation singulier/pluriel ne semble pas poser cependant de difficultés. **Un ensemble de phrases** est présenté au tableau : issues d'un texte de lecture suivie, elles sont relativement compliquées.

Les enfants dits « lecteurs » doivent les lire, les autres les écouter. L'observation, guidée par le maître, de ces phrases doit les conduire à souligner des similitudes. Cet épisode de glissement conceptuel souligne la didactique de notre enseignant : le travail sur les analogies forme un **procédé didactique**, utile dans une « petite classe » de sensibilisation au fait grammatical.

Verbalisations de l'enseignant :	Verbalisations des élèves :
<i>M – (...). Voilà. Dans tous ces bouts de phrases, dans tous ces bouts de phrases, il y a des mots qui ont quelques lettres qu'on retrouve dans chacune des phrases. (...) Je recommence. Vous avez dans chacun des mots, des choses, des lettres qui sont les mêmes. Lesquels ? Regardez bien chacune des phrases. Il y a toujours la même chose qui revient. Mama ? Fanny ?</i>	<i>É- C'est le e.</i>
<i>M - T'es pas loin. Dis-moi les lettres qu'on retrouve à chaque fois, les lettres qui sont associées de la même façon et dans le même ordre. Dans chacune des phrases ...</i>	<i>E- Oui.</i>
	<i>E- 2,3...</i>
	<i>E- Non</i>

M- Cindy ?	E- Ils
M- Il y a effectivement ils et vous avez vu c'est i.l.s. C'est pas il. Ils. ça veut dire qu'il y a une seule personne ou plusieurs ?	É – Plusieurs.
M- C'est ce qu'on appelle le pluriel. Pluriel, plusieurs. ensuite ? Lena, ça se passe ici. Nauvane. Il suffit juste d'observer. C'est même pas la peine de savoir lire, il suffit d'observer. Allez. Dans chacune des phrases, il y a toujours cette lettre, avec cette lettre et cette lettre. Ah oui il y a toujours les mêmes lettres. À quel endroit ? Vous allez venir au tableau me montrer.	É – (inaudible)
M- Je ne sais pas. Fanny, quelle lettre ? Allez, on se réveille un petit peu. Les lettres, il y a toujours, attends, attends. Dis-nous laquelle? Alors regarde dans la première phrase ce qu'il y a, le t ? Regarde dans chacune des phrases et les lettres qui sont mises les unes à côté des autres et qu'on retrouve à chaque fois. Voilà. Est-ce que vous êtes d'accord avec votre camarade ? Oui moi je suis d'accord à 99 %, presque complètement d'accord, mais pas...	É – Moi à 90...
M- On va dire... Ce que tu en penses. Vous le dites à Fanny. Levez la main. Fanny, tu interrogues des camarades. Ils vont te dire où tu t'es trompé.	E- Tu t'es trompé ou il y a le n.
M- Va lui montrer	E- Là, il y a un r.
	E - Il faut entourer le t.
M- Fanny. Lève la main. Imaginez que les vingt, vous êtes pas vingt puisqu'on est dix-huit. Les dix-huit, c'est tu t'es trompé, tu t'es trompé. Elle ne va pas comprendre où se trouve l'erreur, Fanny. Vous levez la main. Voilà vous interrogez. Vous allez dire où il y a un problème. Et où manifestement ça va, c'est correct. Fanny retourne-toi. Il y a des camarades qui veulent te dire des choses.	E-(inaudible)
M- Parle plus fort, non, non... Parle qu'à moi !	É- (inaudible)
M - D'accord. Mais est-ce que c'est grave pour ce qu'on fait maintenant ?	É- Non.
M- On verra pas tout à l'heure, regarde Fanny.	É- Y 'en a, y'en a un autre, au cinquième...
M- Lève à la main la prochaine fois d'accord. Voilà. À droite. Fanny, fais attention à ce que tu montres. Regarde bien. Est-ce que c'est la même chose ?	É- Non.
M- Alors, voilà. Il faut retourner parce qu'il y a des camarades qui veulent te dire des choses.	E- Il y a un mot qui manque ici, ici.
M- Oui, entrez ! (Une personne a frappé à la porte pour passer un cahier de présence au maître)	E- Corinne !
M- Alors, personne n'a levé la main maintenant. Mammoud.	É- Tu te lèves, tu te lèves.
M- Écoute là ce qui se passe ? ? Parlez plus fort ! Parlez plus fort parce que là, c'est en petit comité et	

<i>je suis sûr que Aurélie et Brice entendent pas ce que vous dites.</i>	É – Ben ? Moi aussi.
<i>M- Alors, tu dis, tu parles pas qu'à Fanny, tu parles à la classe. Je pense qu'il manque ça où ça ou que ça n'est pas bien.</i>	É – (inaudible)
<i>M- Oh ! C'est pas toi qui parles, s'est Suzy qui s'exprime. Il y a toute la classe. Je, je suis sûr que Mama, elle. Elle n'a pas entendu. Qu'est-ce qu'elle a oublié ?</i>	E- On entend rien.
	É – Les t.
<i>M- Suzy, qu'est-ce qui se passe ce matin ? Qu'est-ce qui se passe ? Tu es fatigué ? Tu es malade ? Et quelque chose qui ne va pas ?</i>	É- T'as mal à la tête ? (plusieurs)
	É- Toujours à la tête.
<i>M- Alors Ferréol puisque Suzy veut pas parler, tu nous dis ce qu'elle t'a dit.</i>	E- Elle m'a dit, elle a oublié les t.
<i>M- Qui Suzy ?</i>	É- Non (à plusieurs).
	E- Oui (à plusieurs).
<i>M- Regardez, regardez à chaque, regardez à côté de chaque e et n qu'elle a entouré s'il y a toujours la même lettre qui revient. Le t en particulier. Est-ce que le t revient à chaque fois ?</i>	É- Oui.
<i>M- Tu peux rajouter le t que tu entoures. Allez, dépêche-toi.</i>	É – Non.
<i>M- Le t à côté. Fanny, Fanny, le t à côté. Voilà. Elle se réveille Suzy. Merci. Pour l'instant, c'est ça. Ca a rapport avec la classe, avec ça ...</i>	É- (inaudible)
<i>M- Attends, attends, est-ce que c'est le moment du conseil de classe ? Le conseil de place on verra cet après-midi. Lionel n'est pas là, tant pis. D'accord ? Tu t'occupes de ça... C'est bon, t'es rassuré. Chut.</i>	É- Maître !
<i>M- Allez en ce dépêche un petit peu, Fanny, Tony, vous les laissez. Ca a été bouleversé, ce n'est pas très grave. Pour l'instant, regardez ce qui se passe ici. Voilà. Est-ce qu'on a besoin de toucher ses fentres? De voir si ce sont ses fentres ou pas ? Non alors, Mammoud, tu reviens à ta place. Est-ce que vous êtes d'accord avec Fanny maintenant ?</i>	É- Oui (en choeur).
<i>M- Alors à chaque fois effectivement il y a quelque chose qui revient dans la phrase : le e, le n et le t. E.N.T., E.N.T., E.N.T., E.N.T., E.N.T.</i>	E- E.N.T., E.N.T., E.N.T., E.N.T.
<i>M- Mais en plus, effectivement, Fanny, je lui avais dit tu entoures ce qui revient. Elle a entouré le e de elles et le e de elle. Alors, on va voir, on va en discuter plus tard.</i>	E- Elle a oublié un.
<i>M- Oh oui, ben voilà. Est-ce il y a ent à côté</i>	E – Ben non (plusieurs)
<i>M- Est-ce qu' il y a ent, là à côté.</i>	E- Non.
<i>M- Et il y a ent.</i>	E – Non.
<i>M- Alors, je vais...</i>	E – Pourquoi on met (suite inaudible) ?
<i>M- Attends, normal, j'ai effacé. La brosse. Voilà.</i>	

<i>Alors. C'est bien, on a entouré tout les ils parce que c'est le singulier ou le pluriel ? Allo. On a entouré ils en rouge. Stéphane a besoin de te déplacer sans cesse.</i>	<i>É- (inaudible)</i>
<i>M- Mais tu pouvais mettre tout à l'heure. Je t'ai dis oui. Allez vas-y. Dépêche-toi de le mettre. On a entouré tout les ils, j'ai entouré tous les ils. Donc le singulier ou le pluriel ? Est-ce qu'on met le ils quand on a une seule personne au singulier ou quand il y a plusieurs personnes c'est-à-dire au pluriel ? Edwige.</i>	<i>E- Le pluriel.</i>
<i>M- Le pluriel. Donc, on a vu que c'était le pluriel. Donc il y a plusieurs personnes. Ils c'est-à-dire les terriens et à chaque fois il y a e.n.t.</i>	

Nous voyons plus loin que l'artefact de transformation de la phrase est un outil de passage vers une abstraction grammaticale que le maître fait employer dès la petite classe de CP. Ce qui lui permet de développer une grammaire implicite.

Maintenant, on va prendre chacune des phrases et on va essayer de les transformer pour passer du, cette fois-ci au singulier. On va transformer le « ils » par le maître par exemple. Si à la place de ils ramollissent, on dit le maître. On dit, enlève la main. Le maître ramo...

E - Le maître ramollisé...

M - Qu'est-ce qu'on dit ? le maître ramollisé, Il en, on dit quoi ?

E- (inaudible)

M -alors, on dit pas le maître ramollisé, aujourd'hui le maître ramo... Brice

E...lisse

M -Est-ce qu'on dit le maître ramolissent ?

E-Non. Y'en a plusieurs.

M - Chut. Fanny.

E- Le maître ramollit. Donc ils ramolissent, c'est quand il y a plusieurs. Le maître ramollit. Ramolissent pluriel, ramollit singulier.

L'institutionnalisation « à l'oreille » révèle un attitude didactique qui prend en compte la maturité des élèves et leur zone de proche développement :

M-(...) Les mots, ici. Ils changent à la façon d'être écrit, mais ils changent aussi à l'oreille. Parfois, à l'oreille, ça change. Exemple, ils ramolissent ou le maître ramollit. C'est ramolissent, ramollit. C'est différent. Ou bien des fois ça ne change pas.

Notre enseignant développe une grammaire d'observation. Nous l'avons illustré avec cet épisode d'observation sur les analogies entre les mots. Les élèves doivent repérer les lettres récurrentes et leur donner une raison d'être d'origine grammaticale, ici la marque du pluriel pour le verbe. Le glissement paraît réussi : quelques écoliers reconnaissent la qualité de signification de « plusieurs » au « ils ». Ce qui permet au maître d'institutionnaliser la notion de « pluriel » de manière explicite. Le second épisode montre un artefact de transformation de la phrase qui est en effet un outil de passage vers une abstraction grammaticale appropriée. La démonstration appartient largement à la stratégie enseignante du maître de grammaire qui s'appuie sur l'artefact de transformation de la phrase et sur ce que les élèves connaissent déjà avec des références « à l'oreille ». Il tend à développer, nous semble-t-il, davantage une grammaire implicite qu'une simple sensibilisation grammaticale. Il pousse en avant le cours de grammaire du CP, un peu trop peut-être.

Relativement aux conceptions grammaticales, pour notre enseignant, la grammaire est un code qui sert à « structurer », dans le respect des règles. La grammaire est utile pour communiquer et se faire comprendre « *en évitant les erreurs syntaxiques* » et du coup des quiproquos dans la communication écrite. Il pense que la grammaire est une « *gymnastique de l'esprit* » comme les mathématiques.

Comme type de grammaire, c'est une grammaire de sensibilisation propre au cours préparatoire. C'est une grammaire proche des théories linguistiques (cf. l'artefact de transformation employé plus loin et la métalangue syntaxique appelée). **Comme type de glissement conceptuel**, c'est un glissement conceptuel de type morphologique : « *effectivement il y a quelque chose qui revient dans la phrase : le e, le n et le t. E.N.T., E.N.T...* », *E.N.T., E.N.T., E.N.T.* » Nous relevons une **métalangue** syntaxique et explicitée comme suit : « *Plusieurs, c'est ce qu'on appelle le pluriel. Pluriel, plusieurs* » Ces termes nous semblent complexes pour des enfants de CP. Nous ne savons pas si leur utilisation est favorable à une meilleure appropriation, plus tard.

Les finalités enseignantes relèvent essentiellement d'un type juridique. L'enseignant fonde sa didactique sur le repérage morphologique (la forme des mots). Il appelle à l'observation : « *Il suffit juste d'observer.* », « *Regardez, regardez à chaque, regardez* » - une observation qu'il réfère à des connaissances formelles, à une règle grammaticale : « *C'est bien, on a entouré tout les ils parce que c'est le singulier ou le pluriel ?* ».

Analyse de l'épisode 4 (corpus d'Evelyne CE1) :

L'épisode de glissement conceptuel, que nous étudions ci-dessous, provient d'une séquence fondée sur l'analyse de quelques « phrases modèles » de différents gabarits. La **tâche scolaire** consiste en la segmentation de la phrase modèle en GS/GV. La consigne est d'entourer « *de qui on parle ?* » afin d'extraire le sujet, pour ensuite le remplacer par un pronom, et entourer la terminaison du verbe conjugué qui vient après. **Le support phrastique** à segmenter est le suivant : « *Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane* ». Le GNS comprend, outre un déterminant et le nom auquel il se rapporte (le noyau du GN), un complément du nom (à 4 mots : du centre de loisirs) qu'il faut identifier comme appartenant au groupe dont la fonction est d'être sujet du verbe qui lui donne sa marque de conjugaison.

Les difficultés cognitives pour les élèves réside dans la segmentation et identification complètes du groupe de nom formant le sujet (GNS) de la phrase dans une relation bipartite groupe sujet plus groupe verbal. La tendance naturelle est de réduire le groupe sujet au noyau central du groupe nominal (par excès de sémantisme peut-être) en omettant d'autres mots qui lui sont associés. Les élèves hésitent : ils n'avaient vraisemblablement pas assimilé le concept de groupe dans le groupe sujet, mais ils identifient clairement le thème de la phrase : de qui on parle. Le groupe nominal avec le nom et son déterminant (enfants → les enfants) et le groupe sujet (avec le nom noyau et ses compléments) sont des notions relativement abstraites. Une confusion apparaît dans le choix du pronom correspondant, pluriel ou singulier, et un article au pluriel : « les ». L'exercice de pronominalisation invalide les groupes GS formulés qui sont incomplets, avec le sens comme référent à une grammaticalité de la phrase. Nous avons en effet le sens qui est reflet du monde et le sens instance de validation. Il apparaît une difficulté grandissante devant des groupes sujets complexes avec compléments et adjectifs. La difficulté devant la notion de « groupe » est grande.

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations de élève :
M- Bien. On voit pas bien. Donc, je vais le dire. Mamadou, qu'est-ce que tu as entouré? Déjà, tu nous lis la phrase. Mamadou. Voilà s'il te plaît...	E- Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane.
M- Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane. Moi, j'avais demandé d'entourer de qui on parlait, c'est-à-dire le groupe sujet. Qu'est-ce que vous avez entouré ?	E- Les enfants.
M- Ah, non. Moi je vois entouré enfant.	E- Enfants, les enfants, parce que c'est...
M- Est-ce que, est-ce que ça suffit enfant?	E- Non.
M- Aniba.	E- Il fallait entourer les enfants.
M- Les enfants. Donc si j'entoure les enfants, à la place de « les enfants », je peux le remplacer par un pronom personnel...	E-Il.
M- Lequel?	E- Il avec un "s"
M- Il avec un « s ».	E- Il sans "s"
M- Donc je dis...	E- Les...
M- Ils...	E- Avec un « s ».
M- Ils... Ils...	E- Construisent.
M- Ah non	E- Du centre de loisirs construisent une cabane.
	E- Ils du centre construisent... non ça va pas (en choeur)
M- Je vais compter jusqu'à trois, si vous refusez de lever la main, on s'arrête immédiatement...	E- Maîtresse, après...
M- Bien, Yamina...	E- On peut pas parce que il du, ça veut rien dire...
	E- Y'a pas de sens maîtresse. On peut remplacer vous ou nous.
	E- Non
M- A toi. Tu proposes de mettre à la place de enfants, nous? Sabrina.	E- Non
M- Nous?	E- Non. Elle a raison, maîtresse
M- Bouba?	E- Maîtresse. Tous les je, tu, il, nous, vous, il avec un s, elle... ça peut pas mettre maîtresse avec le truc parce que comme on dit je centre de loisirs construisent, ça a pas de sens...
M- Le seul pronom personnel qui pouvait bien aller, c'est effectivement le « il » sauf que là, je vous demande de qui on parlait? On ne parle... Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui mais, ça ne suffit pas...	E- Du centre, maîtresse (tous les élèves parlent en même temps, c'est relativement inaudible)
M- Kevin, tu suis, ton idée, sans écouter Aliba	E- Ils construisent cabane, on peut pas le dire.
M- Vous avez dit les enfants. On parle des enfants mais pas de n'importe quel...	E- Mais du centre. Les enfants du centre, maîtresse, parce que...
	E- Ah, ça veut dire, maîtresse qu'il fallait entourer les enfants du centre de loisirs.
	E- Voilà.

M- Alors, Sabrina dit les enfants du centre.	E- Parce que maîtresse, c'est pas tous les enfants.
M-... et Kevin, les enfants du centre de loisir. Alors Sabrina. Sa-bri-na ?	E- C'est pas n'importe lesquels enfants, maîtresse. C'est les enfants du centre...
M- Du centre.	E- De loisirs.
M- Donc le groupe sujet. Là. C'était tout ça.	E- C'est ce que j'avais dit.
M- Et là, si je remplace tout ça par il, ça va? Ils construisent une cabane.	E- C'est ça que j'allais dire maîtresse parce que y'a e.n.t., e.n.t.
M- Ah, alors je prends mon stylo rouge. Où il y a e.n.t. ? Sabrina. Là?	E- Oui.
M- Pourquoi y'a e.n.t. ?	E- Parce que... (inaudible, les élèves répondent tous ensemble)
M- Parce qu'il y en a plusieurs. Bien. Eh bien, dites donc.	

Le glissement s'effectue avec une analyse en termes de logique textuelle, une manipulation de pronominalisation et une validation avec le sens comme référent à une grammaticalité de la phrase. Seul recours, semble-t-il, pour identifier le groupe sujet de façon complète. La maîtresse institue la réponse avec un geste de monstration : « *Donc le groupe sujet. Là. C'était tout ça.* » La classe apprend ainsi qu'un sujet peut être constitué d'un « ensemble de mots remplaçables par un seul pronom personnel ». Le phénomène de glissement s'inscrit dans l'acte même de pronominalisation, les élèves comprenant ainsi la relation sujet/verbe au regard des tableaux de conjugaison (cf. chapitre 5). Il semble qu'un glissement « à l'arraché » s'opère vers la compréhension de ce que peut être un groupe sujet. Cela dit, rien n'assure que les enfants soient en mesure de résoudre de nouveau une telle extraction du sujet dans une autre phrase complexe faute d'une théorie d'identification suffisante qui permette à coup sûr de repérer le sujet quelle que soit la phrase. Cependant, cet épisode de glissement conceptuel souligne la problématique éléments -> groupes grammaticaux, qui peut être résolue avec une approche linguistique de pronominalisation. Il n'y a pas d'**institutionnalisation**, la connaissance formelle s'acquiert de manière implicite. Le **procédé didactique** utilisé par l'enseignante est la pronominalisation qui valide l'identification complète du GS.

Les conceptions grammaticales de notre enseignante influent sur sa méthode d'enseignement. La grammaire lui paraît trop difficile pour les jeunes élèves : « *La grammaire, on ne se rend pas compte de la difficulté, de ce que ça peut être très difficile pour un enfant de 7 ans. Qu'est-ce que ça veut dire pour un enfant de 7 ans?* » Elle considère l'abstraction grammaticale comme un obstacle : « *C'est tellement abstrait. Si ce n'est pas relié à un projet d'écriture, faire de la grammaire pour de la grammaire, ça n'a aucun intérêt.* » Elle ajoute : « *Quand il y a un nom, il faut mettre -nt au verbe, etc. Donc, tu es bien obligé de leur apporter des notions comme ça mais c'est extrêmement, c'est très abstrait.* » Notre enseignante imagine pour plus tard un enseignement de la structuration grammaticale de la phrase dans un registre plus abstrait de type syntaxique. Ses élèves lui semblent trop jeunes pour aller au CE1 plus avant dans la découverte d'une métalangue appropriée.

Comme type de grammaire, c'est une grammaire implicite, avec des manipulations et créations de quelques automatismes d'identification. C'est une grammaire de laboratoire (segmentation, pronominalisation, identification) pour assimiler la structure bipartite de la phrase, les propriétés du concept de phrase. **Comme épilangue** « thématique », nous

retenons : « plusieurs ». Et comme **format métalangagier** syntaxique, nous avons : groupe sujet, pronom personnel.

Comme **type de glissement conceptuel**, c'est un glissement conceptuel de type thématique : « *de qui on parlait* ».

Les finalités enseignantes semblent réflexives, avec un rapport juridique à la langue comme référent. La « loi grammaticale » repose sur des aspects textuels, en référence à des usages langagiers. Il est des substitutions qui seraient possibles : « *Donc si j'entoure les enfants, à la place de « les enfants », je peux le remplacer par un pronom personnel...* » Et des pronominalisations qui ne fonctionnent pas : « *Le seul pronom personnel qui pouvait bien aller, c'est effectivement le « il » sauf que là, je vous demande de qui on parlait? On ne parle... Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui mais, ça ne suffit pas...* ». La finalité de notre enseignante est de conduire les élèves à décrire la langue selon les règles qui régissent son fonctionnement, en faisant appel à leur réflexion : « *moi, je dis oui, mais ça ne suffit pas* » en est une stimulation indirecte.

Analyse de l'épisode 5 (corpus de Pascale CE1) :

Dans une classe de CE1 de la région avignonnaise, la maîtresse vise l'apprentissage du concept de groupe nominal et d'adjectif. Elle introduit sa séquence par un « jeu prétexte » afin de motiver ses jeunes élèves, les conduire vers un métalangage grammatical. La leçon a pour titre « le groupe nominal GN ». La tâche scolaire consiste à déterminer une méthodologie d'identification du Groupe Nominal et de ses constituants, puis à la tester sur une phrase modèle. L'identification de la nature et des propriétés d'un article forme une tâche annexe (travail de révision sur les déterminants).

Au regard des difficultés cognitives, la notion de groupe est complexe et très abstraite pour les élèves de CE1. Ils doivent faire l'effort de s'abstraire du sens pour répondre justement aux sollicitations de la maîtresse. Aussi elle utilise des termes imagés propres à la classe d'âge des élèves. Toutefois, nous observons bien la confusion pour trouver le mot qui va avec le nom noyau du groupe nominal. L'élève est positionné sur une logique sémantique : à « la lune » répond « la nuit ». Or il s'agit d'identifier ce qui accompagne un mot selon un registre grammatical : le déterminant « la » va avec « lune ». Les élèves doivent se démarquer d'une logique de relation significative entre les choses pour une logique de relation entre des mots considérés pour ce qu'ils sont. Cette démarcation est très difficile pour des élèves de cet âge.

Concernant **le support phrastique**, il s'agit d'une phrase de facture classique avec un groupe sujet et un groupe verbal. Un nom et son déterminant forme le GNS, le groupe verbal est constitué du verbe et de son complément d'objet direct. Cette phrase ne présente aucune difficulté ou particularité grammaticale : « *La lune éclaire la nuit.* » L'enseignante utilise des termes imagés, des « métaphores opérationnelles » propres à la classe d'âge des élèves comme « *dirige* » ou bien « *obéissent* ». Ce sont des **procédés didactiques** d'aide à l'abstraction grammaticale, à une formalisation de la langue.

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations de élève :
<i>M- On va pas trouver <u>les groupes nominaux</u> en cherchant les groupes nominaux. Il faut une <u>méthode</u>, rappelez-vous. Pour trouver le <u>groupe sujet</u>, on a une méthode, bon. Pour trouver un <u>groupe nominal</u>, il faut une méthode. Noëlle?</i>	<i>E- Un nom ?</i>

M- On va chercher les ?	E- Noms.
M- Les noms. Ben oui. Si on trouve celui qui le dirige, le groupe nominal, c'est facile de trouver la suite. Alors qui nous lit la première phrase, s'il te plaît, dans laquelle nous allons partir à la pêche aux mots ? Quentin.	E -La lune éclaire la nuit.
M- La lune éclaire la nuit. Trouvez-moi un nom. Qui est dans la phrase bien entendu ? Emma.	E- Lune.
M- Lune. N'écrivez pas encore. Maintenant que j'ai le nom, je cherche tout ce qui va avec lune. Regardez, quels sont les autres mots qui obéissent à lune? qui vont avec ?	E- Nuit.
M- Moi, je ne suis pas d'accord. La lune éclaire la nuit.	E- La.
M-La. Anais écrit proprement.(...) Et au fait au passage : quand je dis la lune, la, c'est quoi comme nature ? c'est un autre nom ? c'est un adjectif qualificatif ou c'est un déterminant ? Élie ?	E- Déterminant.
M- Très bien. C'est un déterminant. Et comme information, il me dit quoi ? La lune ? Qu'est-ce qu'il me donne comme information ?	E- La, y'en qu'une.
M- Y'en a qu'une. Et c'est une et pas un. C'est contenu dans ta réponse.	

Cet épisode de glissement montre une formulation syntaxique (« Si on trouve celui qui le dirige, le groupe nominal... ») mais aussi imagée (« la pêche aux mots »). La maîtresse pousse aussi à un raisonnement « second » en termes simples : « obéir » veut dire relation syntaxique entre les mots : « Regardez, quels sont les autres mots qui obéissent à lune? Qui vont avec ? ». A la fin, l'élève glisse vers la réponse attendue du déterminant qui discrimine le général, du singulier. Les éléments de grammaire sont annoncés avec les termes appropriés sans toutefois d'explication supplémentaire (par exemple au sujet de « y'en a qu'une »). C'est une didactique propre aux classes de cours élémentaire, une classe de grammaire implicite, en général. L'expression « celui qui le dirige, le groupe nominal » et par ailleurs dans le protocole « c'est le chef d'orchestre » soulignent bien aussi le but de secondarisation de la maîtresse de grammaire. Faire de la langue un objet qui s'abstrait de la sémantique. Vraisemblablement, la classe peut approcher une forme de conceptualisation progressive de la structure du groupe nominal et de son fonctionnement avec des expressions habiles pour permettre aux enfants d'intégrer la notion. La terminologie provisoire et imagée (« diriger » ou « obéir ») est un artefact qui nous prouve que les enseignants transmettent d'abord des artefacts avant de conduire les écoliers à la formation du concept.

L'institutionnalisation est comprise dans la validation de l'enseignante en des termes proches d'une théorie pré – linguistique qui accorde le primat à la sémantique avec par exemple comme « informations » : « y'en a qu'une » pour dire l'article défini (qui est la définition syntaxique, peut être difficile pour les élèves de CE vu le caractère abstrait des concepts définis/indéfinis). **La métalangue** syntaxique s'observe dans les expressions suivantes : groupe nominal, adjectif qualificatif, déterminant, nom. Nous trouvons une épilangue provisoire avec les expressions : « mot qui dirige le groupe nominal », « mots qui

obéissent à ». Le mot « obéir » fait penser à l'obligation, à la règle, en relation avec certains principes grammaticaux.

D'après les conceptions grammaticales exprimées, notre enseignante possède un rapport positif à la grammaire. Elle apprécia effectuer des analyses de phrases durant sa propre scolarité, nous confie-t-elle en entretien d'autoconfrontation. Sa représentation de la grammaire est instrumentale : « *Quand on est bloqué par le sens, on peut encore faire appel à l'aspect grammatical pour mieux comprendre une phrase. (...) C'est un outil qui peut aider à faire des textes plus compréhensibles pour celui pour qui on écrit. Mais malheureusement, si on n'a pas une grande intuition de la langue française, la grammaire, ça ne sert pas à grand-chose.* » Elle pose ainsi la sémantique éprouvée et comprise comme préalable à l'objectivation du langage. Elle ajoute que la « *grammaire est un outil pour écrire comme il faut* ». Elle considère la grammaire comme « *formaliser avec des mots quelque chose qu'on maîtrise déjà.* »

Le type de grammaire est implicite. Ce type tend vers une métalangue explicite pour produire des textes (à l'image de la production des messages codés en début de séquence). Le travail exigé est rigoureusement organisé : il convient de faire appel à une méthodologie (« *il faut une méthode, rappelez-vous* ») pour identifier un groupe nominal. Les métaphores facilitatrices pour la compréhension des élèves sont choisies de manière à clarifier les idées des élèves. L'invitation à l'observation est posée : « *regardez quels sont les autres mots* ».

Le type de glissement conceptuel est un glissement conceptuel de type thématique : « *et comme information, il me dit quoi ?* » (On est dans une référence textuelle).

Au regard des interactions, **les finalités enseignantes** sont de type juridique et instrumental. Le choix même des métaphores « *diriger* » et « *obéir* » nous renvoie à une dimension juridique. Le métalangage est très précis, les explications aussi. La conception de l'enseignante confirme le rapport « juridique » à la grammaire : « *la grammaire est un outil pour écrire comme il faut* ». La loi grammaticale est aussi au service de la production d'écrit : c'est un outil et une norme. La production de messages, en début de séquence, souligne cet aspect instrumental.

Analyse de l'épisode 6 (corpus de Marielle CE1) :

La séquence de grammaire fut filmée dans une classe de CE1 à Bobigny, en région parisienne (93). La leçon a pour titre : « trouver le sujet du verbe ». Il correspond explicitement à la visée d'apprentissage de la maîtresse de grammaire. En effet, **la tâche scolaire** consiste en l'identification dans la phrase du groupe sujet et du groupe verbal. Cet épisode de glissement conceptuel se déroule lors de la phase d'exercices d'application, en fin de séquence.

Comme difficultés cognitives, nous observons que l'identification du groupe sujet d'une phrase est une opération délicate car le concept de sujet est d'une grande abstraction. Ici, le sujet n'est pas le sujet du discours (« *le cinéma* ») mais le sujet grammatical (le pronom « *nous* »). Il existe en effet trois formes de sujet : le sujet du discours (le thème), le sujet de l'action, et le sujet grammatical.

Les procédés didactiques employés par l'enseignante relèvent d'une procédure de « questionnement limite » avec « *dans la phrase, euh, D « nous allons au cinéma », est-ce*

que c'est le cinéma qui fait l'action? ». Il s'agit de provoquer, dans l'interrogation, la réflexion des enfants, ou au moins la formulation de la réponse juste. Si l'enseignante aide les élèves à réussir, pour autant, son propos n'aide pas à la construction de connaissances formelles. Elle emploie dans sa démonstration deux types de sujet : le sujet du « discours » (de qui, de quoi ?) et le sujet de l'« action » (qui fait l'action ?) qu'elle n'explicite pas davantage, la rupture de registre se fait implicitement.

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations de élève :
M- Alors, je reviens là vous avez du mal à comprendre. Le sujet, qu'est-ce que c'est le sujet ?	E- C'est de quoi on parle
M- C'est de quoi on parle, c'est de quoi ou de qui, de quoi ou de qui on parle. Donc celui qui fait l'action, oui alors est-ce par exemple dans la phrase, euh, D « nous allons au cinéma », est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action?	E- Non (en cœur)
M- Alors qui est-ce?	E- Nous (en cœur)
M- C'est ?	E- Nous (plusieurs)
M- Ben c'est nous, bien sûr, c'est nous.	

Le support phrastique à segmenter est : « Nous allons au cinéma. » Le G.S. est un pronom personnel, dans une relation sujet/prédicat simple (cf. la table de conjugaison). Le risque est de confondre le thème de la phrase avec le sujet grammatical. La valeur thématique (ou discursive) de la phrase (on parle du cinéma) ne rejoint pas la valeur sémantique : qui est-ce qui va au cinéma ? Nous. Le « de qui, de quoi parle-t-on » n'équivaut pas à « qui fait l'action ».

Cet épisode souligne les difficultés des élèves pour trouver un sujet dans une phrase non prototypique, lorsque le sujet est un pronom personnel. C'est un épisode de glissement de type implicite. L'enseignante tente de remédier aux difficultés cognitives en demandant de définir ce qu'est un sujet. Puis, après la reprise de la réponse d'un élève, elle utilise la sémantique « qui fait l'action ? » et un raisonnement par l'erreur : « Est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action ? » Elle n'interroge pas directement sur le thème de la phrase : « ce dont on parle, c'est quoi ou qui ? », ni le propos : « ce qu'on en dit ? ». Elle modifie la méthodologie d'extraction, par ailleurs suggérée par le manuel scolaire. En observe-t-elle les limites ? Nous voyons ainsi, ici, un « glissement » via la sémantique (« qui fait l'action ? », « qui est-ce qui ? ») que l'enseignante fait produire, efficace pour l'instant et la phrase présente, sans garantie pour autant de compréhension du concept. La confusion des élèves révèle la problématique entre le thème de la phrase (effectivement, le cinéma) et le pronom sujet grammatical de la phrase (nous). Nous sommes dans une articulation compliquée entre divers sujets : du discours, de l'action et syntaxique, obscurcissant particulièrement l'assimilation du concept. Nous n'observons pas de phénomène de véritable secondarisation : l'enseignante reste essentiellement dans le registre sémantique et dans une grammaire de la « paraphrase ». Cela n'implique pas l'inexistence d'une analyse de la phrase. Au contraire, l'enseignante amène les élèves à s'interroger sur ses éléments. Mais la référence théorique pré - linguistique de l'enseignante ne peut renvoyer les élèves à une conceptualisation de la phrase avec l'assimilation des propriétés de ses éléments. Elle utilise des procédures ou des astuces qui renvoient à une approche « outil » de la langue sans développement d'une approche « objet ». C'est un palier de conceptualisation épi - langagier de type « sémantique » vraisemblablement nécessaire dans un cheminement d'apprentissage grammatical du « sujet ».

D'après ses conceptions, la grammaire représente pour notre enseignante « *toute la compréhension de la langue* ». Elle la pense comme une construction à plusieurs strates : « *Je me dis qu'en fait on ne peut pas construire un pavillon sans fondations. Et les fondations, ce sont bien les notions de base en fait, et si ces notions-là, ils ne les ont pas, alors je ne vois pas comment on peut construire cette maison.* » Ainsi, « *sa grammaire* » est un ouvrage qui se construit par paliers, quitte à affiner ultérieurement la conceptualisation, inférons nous.

Comme type de grammaire, c'est une grammaire de type implicite, où la démonstration grammaticale est produite avec pertinence, sans explicitation de la procédure employée, sans évocation des 3 définitions du sujet possibles.

Le type de glissement conceptuel ; c'est un glissement conceptuel de type sémantique : « *Donc celui qui fait l'action (...) alors qui est-ce (qui) ?* ». Le mot « sujet » est un **terme métalangagier**. Sa définition est de type provisoire thématique (un palier épi-langagier) : *C'est de quoi on parle, c'est de quoi ou de qui, de quoi ou de qui on parle*. Mais aussi de type « sémantique » : *Donc celui qui fait l'action* (autre palier épi-langagier).

Les finalités enseignantes sont avant tout de type « juridique ». Nous lisons : « *Le sujet, qu'est-ce que c'est le sujet ?* ». L'enseignante corrige les confusions des élèves, quitte à s'écarter de la prescription thématique du manuel scolaire qu'elle utilise, pour employer une identification par la sémantique qui ramène à une grammaticalité exacte, même si elle opère sans explicitations supplémentaires.

Analyse de l'épisode 7 (corpus de Cécile CE1-CE2) :

Cette séquence se déroule dans une classe à double niveau de CE1/CE2 dans la ville de Saint-Quentin-en-Yvelines. La leçon a pas pour titre : « l'accord de l'adjectif avec le nom ». Si cette classe de grammaire vise l'appropriation de l'accord orthographique de l'adjectif avec le nom, de fait, dans les interactions, la maîtresse est amenée à une consolidation de la notion d'adjectif par l'usage.

La tâche scolaire réside, dans cet épisode, dans la définition grammaticale de l'adjectif : sa fonction avec quelques exemples. C'est en quelque sorte une pré – tâche, une introduction pour les CE1 ou un rappel notionnel pour les CE2. On y observe un travail de mise à jour des pré – requis et représentations grammaticales des élèves avant un ouvrage d'exploration qui suit en toute autonomie. C'est une pré – tâche avant un travail de discrimination grammaticale en situation « active » où les élèves doivent rechercher des solutions. Les rappels de la leçon précédente montrent aussi une conceptualisation du concept d'adjectif qui n'est pas achevée. Faire apprendre l'accord de l'adjectif, c'est aussi et encore poser et refaire approprier la notion d'adjectif. L'un nous semble étayer l'autre, c'est une hypothèse, car la professeure n'institutionnalise jamais. Cela va cependant dans le sens d'une conceptualisation progressive des concepts grammaticaux.

La difficulté cognitive est réduite car l'enseignante souffle la réponse attendue (« *Vous allez... mettre un peu plus de détails* »). Les élèves expliquent le concept d'adjectif par l'exemplification, l'énumération, mais ils ne le définissent pas (« *on dit un chat bleu...* »). Un élève confond la définition (« *à donner plus d'exemples* ») alors que la maîtresse a déjà donné (par inadvertance ?) la solution (« *plus de détails* »). Un autre semble confondre adjectif et complément de nom qui certes ajoute des informations au nom, mais qui ne possèdent pas les mêmes propriétés et comportements syntaxiques : ce que l'enseignante n'explique pas. Enfin, les élèves n'assimilent pas en fin d'épisode que l'accumulation d'information cible la

personne décrite, sans nul doute (« ... et il n'y en a qu'un. ») Un principe assez complexe à comprendre à l'âge des élèves.

La professeure demeure en retrait lors des phases de recherche, elle est animatrice pendant les situations de communication. Elle aide les apprenants en difficulté dans des conversations duelles. Cela constitue un corpus aux interactions - maître/élèves - minimales et rend difficile l'extraction d'un épisode de glissement conceptuel pertinent.

Il s'agit, ici, de **phrases nominales** qui sont des exemples pour définir la fonction des adjectifs : « *Un chat bleu. Un garçon avec des lunettes et un pull gris* ». Elles furent inventées par les élèves de manière à souligner l'identification fonctionnelle des adjectifs par des exemples. Inégales, elles ne présentent pas des difficultés particulières. La seconde phrase présente, outre un nom avec son adjectif, un nom et son complément (complément du nom).

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations de l'élève :
M- Alors là je vous avais aidé un petit peu pour vous présenter. Comme vous l'avez déjà fait là, pour la deuxième fois, voilà, c'est pas pour les mêmes personnes, vous allez enrichir un petit peu, c'est-à-dire mettre un petit peu plus de détail, un petit peu plus d'adjectifs, les CE1, les CE2 vont vous aider à expliquer ce qu'est un adjectif. Alors ?	E- Par exemple. On dit un chat bleu, on dit un chat, l'adjectif c'est bleu.
M- Alors, il sert à quoi l'adjectif du coup ?	E- A donner plus d'exemples.
M- Plus de...	E- Plus de détails.
M- Oui. Tu veux dire autre chose Adama ? Justine ?	E- Quand on dit un garçon, il y a un garçon avec des lunettes et, euh, un pull gris.
M- Alors dans ce cas, ce que tu as dit, il n'y a pas seulement des adjectifs, il y a aussi un complément de nom. Mais tu as dit plus de choses que un garçon. Est-ce qu'on sait de qui il s'agit ?	E- Non, on sait pas.
M- Un garçon avec des lunettes et un pull gris, là, on a un peu plus d'idées et il n'y en a qu'un.	

Cet épisode de glissement, plus complet et facile d'analyse, est issu du temps de pré tâche qui installe la notion d'adjectif ou la rappelle à un certain nombre d'élèves, avant un travail de recherche d'adjectifs dans des textes, par petits groupes d'élèves, puis de formulation des adjectifs identifiés. L'accord orthographique sert la production d'écrit et participe d'une conception instrumentale de la grammaire. Nous présentons ci-dessous un extrait de dialogues de classe, où les transcriptions ne montrent pas complètement l'enjeu des interactions maîtresse / élèves, du fait d'énoncés visualisés sur le tableau et non-dits (mais enregistrés de loin par la caméra). « *Celui-là* » indique l'adjectif accordé au nom :

M- Alors qu'est qu'il y a écrit là ?

E- Bouleversée.

M- Bouleversée. Masculin, féminin ?

E- Féminin

M- Féminin, parce qu'on voit...

E- Un « e » (en choeur)

M- é-e. Alors celui là, qu'est-ce qu'on peut dire celui-là ?

E- (*inaudible*)
 E- Masculin
 M- Pourquoi? Alors écoute bien Joyce.
 E- Féminin parce qu'il y a un « e » à la fin.
 M- é-e. Et puis
 E- un « s » (*en chœur*)
 M- Alors non seulement il est féminin mais en plus il est... au
 E- pluriel (*en chœur*)
 M- Est-ce que il sera toujours au pluriel?
 E- Non.
 M- Quand est-ce qu'il est au pluriel? Xavier ?
 E- Quand il est au passé
 M- Ca a pas de rapport.
 E- Quand il y en a plusieurs.
 M- Oui quand il est accompagné d'un nom qui lui-même est au pluriel.

La pédagogue favorise une grammaire au service de la production écrite avec l'appropriation d'un bagage orthographique. (Par exemple : *Féminin parce qu'il y a un « e » à la fin.*) Il s'agit de construire une boîte à outils pour mieux écrire, ici, la rédaction d'une fiche de présentation de chacun des élèves de la classe en vue de la réalisation d'un site Internet, objectif pratique de la leçon de grammaire. (« *Pour vous présenter* », « *vous allez enrichir un petit peu, c'est-à-dire mettre un petit peu plus de détail, un petit peu plus d'adjectifs* »). L'enseignante développe, en outre, un apprentissage de type exploratoire ; « *une exploration grammaticale* » qui nous semble bien fonctionner avec le niveau du CE2, dans le cadre d'une grammaire orthographique, mi implicite, mi explicite.

Comme conceptions grammaticales, l'enseignante possède une représentation plutôt négative de la grammaire : « *C'est pas évident la grammaire. Ça n'a rien de drôle. Ce n'est pas un jeu, c'est rébarbatif, un peu compliqué.* » Elle pense l'art grammatical trop abstrait pour de jeunes enfants de cours élémentaire. La pédagogue fait donc le choix d'une « *exploration grammaticale* » car « *on est bien obligé de mettre des bases de toute façon, mais justement ça paraît tellement loin de ce que ça leur servira (...), quoique je suis pas complètement persuadé qu'il faille le faire à cet âge-là* ».

Comme type de grammaire, nous remarquons une grammaire mi implicite, mi explicite à vocation orthographique. Notre enseignante favorise une grammaire pour la production écrite avec l'instauration d'un bagage linguistique de base. Elle développe, en outre, un apprentissage de type exploratoire : « *une exploration grammaticale* » qui nous semble bien fonctionner avec le niveau du cours élémentaire. C'est une grammaire exploratoire pour écrire, propre à l'« *entre deux* » du CE2. **Comme éléments de métalangage** institué, nous listons « *adjectif* » et « *complément de nom* ». Les éléments métalangagiers sont d'autant plus réduits que l'enseignante n'organise pas de véritable phase d'institutionnalisation : une reprise synthétique et canonique qui fixe la définition de l'adjectif. Nous remarquons comme expression grammaticale provisoire : « *un peu plus de détail* ». La référence théorique est pré – linguistique. Il n'est pas évoqué, par exemple, de principe d'expansion du nom.

Comme type de glissement conceptuel, c'est un glissement conceptuel de type thématique: « *à donner plus d'exemples, plus de détails* ». L'adjectif est défini comme une information nouvelle donnée au nom dans un contexte textuel. Une définition syntaxique comprendrait, entre autres, le principe d'expansion du nom.

Les finalités enseignantes sont de type instrumental. La question « *est-ce qu'on sait de qui il s'agit* » nous suggère une approche informationnelle (et pragmatique) de la grammaire, où il convient de savoir bien préciser ses personnages à l'écrit, grâce aux outils grammaticaux appropriés. Faire de la grammaire sert le projet d'écriture.

Analyse d'épisode 8 (corpus de Juliette, CE2) :

L'observation filmée de la classe de Juliette fut réalisée dans le cadre d'un regroupement pédagogique intercommunal en zone rurale. Cette classe unique d'école de village possède 3 niveaux du cycle 3 de l'école primaire: CE2, CM1, CM2. Un cycle qui prépare l'accès au collège. Cette situation influe naturellement sur l'organisation de la classe, les options pédagogiques de l'enseignante et le scénario didactique. Nous nous intéressons seulement à l'enseignement/apprentissage avec les écoliers de CE2, avec lesquels la maîtresse a davantage travaillé, alors que les plus grands (les CM) étudient en « autonomie » sur des fiches.

La tâche scolaire relève d'un découpage de la phrase en groupe, d'une identification des GS et GV comme deux unités essentielles constitutives de la phrase prototypique. La tâche de l'élève, explique la maîtresse, « *c'était de comprendre puis surtout d'appliquer l'extraction du groupe sujet pour pouvoir définir ce que c'est qu'un groupe sujet, un groupe verbal.* »

Au chapitre des difficultés cognitives, nous remarquons que les élèves doivent faire la différence entre des concepts très abstraits, entre phrases verbales et phrases non verbales, un verbe conjugué et un verbe à l'infinitif, non conjugué. Les élèves doivent comprendre le concept abstrait de phrase nominale dont l'une des propriétés fondamentales est de ne pas être segmenté en groupe sujet et groupe verbal. La démonstration de la maîtresse suppose ainsi que les élèves aient assimilé le concept général de phrase pour considérer une variante sans verbe : la phrase nominale. Le concept de verbe est aussi appelé, implicitement. Une autre difficulté réside dans la reconnaissance du pronom personnel « je » et sa variante élidée « J. apostrophe » (j'). Les élèves doivent faire appel à une connaissance implicite de leur langue afin d'exclure de la conjugaison certaines combinaisons comme « je silence » et « je horreur » afin de déterminer qu'un mot n'est pas un verbe conjugué.

Cet épisode de glissement conceptuel présente donc des « cas particuliers » que l'enseignante problématise, un moment significatif de sa pratique.

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations de élève :
<i>M- (...) On prend la phrase 4, Amandine.</i>	<i>E- Un peu de silence.</i>
<i>M- Un peu de silence!! Hum, hum...</i>	<i>E- Je ne sais pas.</i>
<i>M- Tu sais pas. Où il est le groupe sujet, où il est le groupe verbal, est-ce qu'il y a un verbe ?</i>	<i>E- Non.</i>
	<i>E- Silence.</i>
<i>M- Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans cette phrase, c'est une phrase nominale, pas de verbe. S'il n'y a pas de verbe, il n'y a pas de sujet. On ne peut pas découper la phrase en groupe et pourtant c'est une phrase. Elle commence par une majuscule, elle se termine par un point. Allez on essaie la phrase 5, Valentin. Qu'est-ce qu'il y a d'écrit, tu peux nous la lire s'il te plaît ?</i>	<i>E- Quelle horreur !</i>

M- <i>Quelle horreur, c'est ça qu'il y a écrit, quelle horreur, alors groupe sujet?</i>	E- <i>Il n'y en a pas.</i>
M- <i>Il n'y en a pas. Groupe verbal.</i>	E- <i>Non plus.</i>
M- <i>Encore moins.</i>	E- <i>Je horreur, tu horreur, il horreur...(...)</i>
M- <i>On prend l'exercice d'en bas. « As-tu bien compris ? » Phrase 1. Pascal.</i>	E- <i>J'aime le jambon et la saucisse, euh,</i>
M- <i>Groupe sujet?</i>	E- <i>Euh...</i>
M- <i>Comment on fait pour trouver le groupe sujet, tu te souviens, Pascal ?</i>	E- <i>(inaudible)</i>
M- <i>Tu te souviens comment on fait? On le met entre c'est et qui. C'est, hum, hum, hum, qui. Hum, hum, hum... Ah c'est difficile, hein. Allez je t'aide, c'est hum, hum, hum, qui aime le jambon et la saucisse. Qui c'est qui aime le jambon et la saucisse? C'est? C'est qui ? Pascal. C'est une lettre toute bête toute seule là, c'est ? Qu'est - ce que c'est cette lettre Pascal ? C'est... qui ; c'est qui aime le jambon et la saucisse ? Valentin ? Dans la phrase... qui c'est le groupe sujet ? Ilsa ?</i>	E- <i>Je.</i>
M- <i>C'est je ! Elle a deviné, c'est « je » et pourtant il n'y a que j apostrophe, parce que ?</i>	E- <i>Parce que c'est...</i>
	E- <i>Parce que là, dans les pronoms personnels, il y a écrit... (suite inaudible)</i>
M- <i>Je et j' apostrophe c'est le même, pourquoi ? Parce qu'on élide le e quand on a une voyelle, hein. Là, comme on a un a , on a sabré le e et on a mis une apostrophe à la place, et c'est bien je. C'est je qui aime le jambon et la saucisse.</i>	E- <i>C'est moi...</i>
M- <i>Groupe sujet j, groupe verbal, aime le jambon et la saucisse. D'accord ? Conclusion le groupe sujet, ça peut être un pronom personnel.</i>	E- <i>Et, ça peut être un seul mot...</i>
M- <i>Et voilà, on dit groupe sujet et c'est un seul mot, c'est même une seule lettre. C'est gonflé d'appeler cela un groupe.</i>	E- <i>Ouais.</i>
M- <i>Quand même, c'est un peu exagéré. Mais on l'appelle quand même le groupe sujet, même si c'est j apostrophe. D'accord ? On continue, dernière phrase, quatre, Ilsa.</i>	E- <i>De</i>
M- <i>Attention, il y a un accent sur le e, le e, ça fait dé...</i>	E- <i>Défense de fumer</i>
M- <i>De fumer. Défense de fumer. Où il est le sujet, où il est le groupe sujet ? Où il est le groupe verbal ? Lucille.</i>	E- <i>Y'en a pas.</i>
M- <i>Pourtant, moi, je vois un verbe dans cette phrase.</i>	E- <i>Oui.</i>
M- <i>Quel est ce mystère ?</i>	E- <i>(inaudible)</i>
M- <i>Je fume, tu fumes, moi, je le connais, moi ce, verbe... Mais il est sous quelle forme là dans la phrase ?</i>	E- <i>A l'infinitif.</i>

<p>M- Il est à l'infinitif. Verbe non conjugué, égal phrase non verbale. Donc on est pas dans une phrase verbale. Donc notre histoire là, elle n'est valable que pour les phrases verbales, c'est-à-dire les phrases qui ont un verbe conjugué. Un verbe à l'infinitif ne compte pas. Défense de fumer : phrase nominale, il n'y a pas de verbe conjugué. D'accord ? Bon, une fois cette réserve admise, normalement, on peut découper toutes les phrases, groupe sujet, groupe verbal.</p>	
---	--

Comme procédé didactique, nous observons un questionnement indice avec : « *Je fume, tu fumes, moi, je le connais, moi ce, verbe... Mais il est sous quelle forme là dans la phrase ?* » Cette procédure injecte une information nouvelle, un indice afin de réduire le degré de complexité de l'ouvrage de segmentation des phrases.

Nous avons donc ici trois **phrases modèles** non verbales (phrases nominales). (« *Un peu de silence. Quelle horreur ! Défense de fumer.* ») Leur structure repose sur des mots qui sont des noms communs, des prépositions, déterminant simple ou déterminant interrogatif; ou sur un mot dont la morphologie peut faire penser à un verbe, lequel est ici employé sous sa forme nominale. Avec « *J'aime le jambon et la saucisse* », la particularité réside dans le pronom personnel et sa forme élidée.

Nous observons une **institutionnalisation** des phénomènes observés par la classe avec des explications quelque peu complexes (pour un CE2) et des termes métalangagiers appropriés. La maîtresse de grammaire n'explicite pas le concept « groupe ».

La conception grammaticale de notre enseignante sur la grammaire est plutôt négative. Elle considère que la grammaire s'apprend avant tout « par imprégnation ». Apprendre des règles ne sert à rien, elle privilégie une dimension opératoire sur une théorie : « *(la grammaire) Elle est beaucoup trop abstraite. C'est une complexification alors que l'application elle-même de la grammaire, elle est suffisante sans ces règles qui à mon avis ne sont pas très pertinentes.* » La formalisation de la langue française lui semble vaine, pas opératoire. À son avis, connaître ce qu'est un adverbe « *ça m'aide pas du tout à parler mieux, ni à écrire mieux, pas du tout. Ça m'handicape quoi.* » Ses conceptions sont très influencées par une scolarité personnelle. Son enseignement nous semble fort influencé par ses conceptions plutôt négatives de la grammaire : « *J'avoue que je voue à la grammaire une espèce de mépris absolu comme si c'était un savoir inventé par les profs pour expliquer des trucs inexplicables parce qu'elle est truffée d'exception cette maudite grammaire* ». D'après le protocole complet, l'enseignante nous semble hésitante quant à sa didactique qu'elle recherche avec un questionnement quelque peu résolu lors de l'entretien d'auto-confrontation, où elle disqualifia son travail au profit d'une approche qu'elle voulait dorénavant rénovée et réfléchie pour ses élèves, une grammaire convoquée selon les besoins de maîtrise linguistique des élèves en production écrite. Cet épisode est significatif de l'approche particulière de la grammaire de notre enseignante qui préfère intéresser les écoliers aux « cas particuliers » (des cas limites ?), aux situations langagières qui ne rentrent – du moins d'emblée - dans le cadre académique de la grammaire – mais qui amènent les écoliers à davantage réfléchir sur la langue.

Notre maîtresse observée opère une leçon de grammaire très « traditionnelle » avec un temps magistral d'explication de la règle et un temps de résolution grammaticale des difficultés dans l'identification du sujet dans des phrases particulières, conduisant les écoliers à réfléchir. La professeure bâtit son intervention de manière inusuelle. Elle donne d'abord la

règle grammaticale aux élèves avant de les faire travailler sur des phrases problématiques et réaliser des exercices. Ce mode opératoire est celui d'une grammaire scolaire très traditionnelle proche de celle de Noël et Chapsal qui introduisent dans le modèle de la grammaire orthographique de Lhomond une application des règles décrites et apprises. La démarche est « top down » et non « bottom up » ou inductive comme dans la plupart de nos observations. Les apprenants ne sont pas en effet invités à découvrir par un dialogue maïeutique ou des situations actives la règle grammaticale par eux-mêmes par formulation d'hypothèses. Au regard de la métalangue utilisée, nous remarquons une stratégie grammaticale à la fois proche de l'implicite et de l'explicite. Les opérations grammaticales sont des manipulations sémantiques alors que les explications se fondent sur une métalangue syntaxique. Nous sommes dans une grammaire de « l'entre-deux », propre au CE2 : un entre deux niveaux, nous semble-t-il, dans une classe qui oscille entre la grammaire implicite et une grammaire un peu plus explicite.

Comme type de grammaire, nous notons une grammaire explicitée des « cas particuliers » (ou des exceptions grammaticales) de type mixte (mi explicite/ mi implicite), propre au CE2.

Comme type de glissement conceptuel, nous remarquons un glissement conceptuel de type sémantique : « *c'est hum... hum qui* ».

Comme métalangue provisoire de type sémantique, nous notons les expressions suivantes : « *on le met entre c'est et qui ; c'est hum hum qui ; qui c'est qui ? c'est qui ?* » La métalangue syntaxique s'incarne dans les termes comme infinitif, groupe, groupe sujet, phrase verbale/non verbale, phrase nominale, verbe conjugué, apostrophe, GS/GV. Ces formats métalangagiers sont donc partagés entre deux niveaux dans une classe qui oscille entre la grammaire implicite et une grammaire un peu plus explicite. La référence est cependant proche d'une théorie pré- linguistique.

Les finalités enseignantes sont de nature réflexive. L'étude des cas particuliers conduit à davantage de réflexion qu'un simple exercice d'extraction des groupes sujets et groupes verbaux. C'est, en définitive, une étude des « cas particuliers » pour mieux réfléchir, in fine, sur les variations de la langue et, du coup, en appréhender son fonctionnement universel.

Analyse de l'épisode 9 (corpus d'Annabelle CE2) :

Cet épisode de glissement conceptuel est extrait d'une séquence, filmée dans une classe de CE2 de la région de Toulouse, ayant pour titre les « déterminants ».

La tâche scolaire consiste en : l'identification des « petits mots » qu'on ne peut pas mettre devant le nom, l'identification du déterminant qui va avec un nom, et inversement l'identification du nom qui va avec un déterminant, et la relation d'accord nom/déterminant – masculin/féminin. Les élèves ont une tâche de « recherche », tandis que le rôle de la maîtresse est « *de les guider dans leurs recherches en leur donnant des exercices appropriés* » ainsi que « *d'écouter, de gérer le groupe* » d'enfants chercheurs.

Relativement aux difficultés cognitives, les élèves trouvent aisément les déterminants qui conviennent avec les noms grâce à leurs connaissances grammaticales implicites, grâce à leur usage familier de la langue, hormis une réponse erronée qui s'apparente à une étourderie. Les deux exercices paraissent relativement faciles (trop ?) pour les élèves. Les concepts de masculin et féminin semblent assimilés au regard des échanges observés.

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations de élève :
M- D'autres petits mots qu'on peut pas mettre devant le nom ? On va prendre le nom livre. Sarah ?	E- Même livre, <u>on ne peut pas le dire.</u>
M- Même livre, <u>ça ne veut rien dire.</u>	E- Et le livre.
	E- Les mêmes livres.
M- Les mêmes livres. C'est quoi le déterminant ?	E- Les.
M- C'est pas même ?	E- Non.
M- Julien ?	E- Le livre.
M- <u>La livre, on peut pas mettre celui-là ?</u> Quentin ?	E- La livre, je peux pas.
M- La livre, je peux pas. Mais est-ce que je peux, peut-être, <u>pourquoi je ne peux pas dire « la livre » ?</u>	E- <u>Parce que livre, c'est masculin.</u>
M- Alors, Hadrien, enlève le doigt. Océane ?	E- <u>Parce que là, c'est au féminin. Et livre, c'est au masculin. Il faut dire « le livre ». Il faut que ce soit au masculin.</u>
M- Alors, là, est-ce que je ne peux pas trouver... qu'est-ce qu'il faudrait là ? <u>Un nom ?</u>	E- <u>Masculin.</u>
	E- <u>Féminin.</u>
M- Pour aller avec la ?	E- <u>Féminin. (plusieurs)</u>
M- Féminin. Alors ? Sarah ?	E- La mer.
M- La mer, ça marche.	

Nous observons **un procédé didactique** de « questionnement limite » afin de stimuler la réflexion des élèves (« *La livre, on peut pas mettre celui-là ?* »). Sans pour autant produire des effets de conceptualisation, nous semble-t-il, ici.

Nous n'avons pas affaire ici à des **phrases**, mais à des groupes nominaux comme « *Les mêmes livres ; la mer* ». Ils forment de fait une « phrase nominale ». Du coup, les enjeux relatifs au support didactique diffèrent : la variabilité réside ici dans le choix des mots. Les mots sont simples, sans « pièges » lexicaux ou grammaticaux. Seul « même » pourrait être problématique, car peut-être pas identifié comme un adjectif.

Au regard de ses conceptions grammaticales, notre enseignante est en interrogation sur la grammaire : « On fait de l'analyse grammaticale, mais est-ce que ça me sert pour mieux écrire ? Ca je ne suis pas très sûre. » Face à ce constat, elle n'ose prétendre à l'innovation et considère la grammaire dans une fonction instrumentale : « *J'essaye chaque fois que j'aborde une notion, de me dire : bon, qu'est-ce que je veux qu'ils sachent faire ? À quoi ça pourrait leur servir quand ils écrivent ?* » Notre enseignante pense que la grammaire est un ensemble de savoirs à acquérir pour le collège. Elle n'est pas persuadée que les enfants aient besoin des aspects linguistiques de la grammaire. Elle n'imagine pas non plus que la grammaire puisse participer au développement de l'élève.

Nous sommes ici dans une grammaire fonctionnelle. C'est une grammaire conçue comme une boîte à outils pour mieux écrire des textes, produire des écrits. Elle se situe entre grammaire implicite et explicite, à la limite des deux. La référence à l'usage langagier relève de la connaissance implicite, les explications en revanche réfèrent, avec l'emploi d'une métalangue syntaxique (« *déterminant, masculin féminin, nom* »), à un savoir grammatical explicite. La nomination méta - langagière n'intéresse pas forcément l'enseignante : « *On n'est pas arrivé jusqu'à la nomination, au bon nom défini, etc. Ce n'est pas forcément ce qui m'intéressait.* » L'enseignante fait le choix à la fin de la séquence d'une catégorisation opératoire pour produire

des écrits, non d'un travail de pure appellation grammaticale qu'elle pense du ressort des classes supérieures, du cours moyen. Toutefois, notre enseignante semble avoir une entrée plus scientifique de l'enseignement. Du moins, un état d'esprit proche de la logique scientifique. Les choses sont toujours très bien construites et structurées avec des repères précis ; les choses ne sont pas abordées sur le plan « littéraire ». Dans la suite du protocole, nous observons que les élèves catégorisent précisément les déterminants afin de mieux les utiliser en production écrite dans une visée instrumentalisée de l'art grammatical.

Comme type de grammaire, c'est une grammaire explicitée... pour la production d'écrit. Nous remarquons une grammaire fondée sur les usages autorisés de la langue (« *on peut pas mettre ça* », « *ça veut rien dire* »). Il est fait appel à la connaissance intuitive de la langue. **Comme métalangue** instituée, nous avons : « déterminant, féminin, nom ». Nous ne remarquons pas dans cet épisode d'emploi épi-langagier. La référence théorique est linguistique.

Comme type de glissement conceptuel, c'est un glissement conceptuel de type syntaxique : « *parce que livre, c'est masculin* ».

Relativement aux finalités enseignantes, les expressions utilisées par l'enseignante font penser à des finalités instrumentales et juridiques. La phrase « *D'autres petits mots qu'on peut pas mettre devant le nom ?* » s'entend comme les petits mots qu'on ne peut pas écrire. Nous lisons « *ça ne veut rien dire* », « *on ne peut pas mettre* », « *je ne peux pas dire* », des propos relatifs à la loi grammaticale en fonction du référent qu'est l'usage langagier. La norme grammaticale est en lien avec un souci de constitution d'un « bagage » pour mieux écrire.

Analyse de l'épisode 10 (corpus de Virginie CE2) :

La séquence se déroule dans une classe de CE2 d'Aix-en-Provence. Elle porte sur la relation entre le groupe sujet et le groupe verbal. La séquence ne porte pas de titre. Nous avons deux **tâches scolaires** : 1/Identifier les GS et GV dans la phrase simple. 2/Identifier les verbes dans le groupe verbal. Selon la fiche de préparation de la maîtresse, l'objectif principal est de permettre la prise de conscience du rôle du verbe et du nom dans la structuration des énoncés. Son objectif spécifique est le repérage de deux groupes, le groupe sujet et le groupe verbal, qui composent une phrase. Cette leçon de grammaire a pour finalité le développement « d'une plus grande flexibilité lors de la mise en mot des projets d'écriture et de renforcer la compréhension des textes ». Nous remarquons que les visées de notre enseignante sont clairement syntaxiques avec la référence par exemple au concept de « groupe », « groupe sujet / groupe verbal ». Dans la fiche de préparation, nous lisons des mots comme « rôle, structuration, repérage et énoncé ». En guise de prolongement, la maîtresse de grammaire prévoit, comme exercice, le repérage de mots essentiels dans chacun des groupes sujets/groupes verbaux. (Cad. le nom et le verbe), puis une étude des accords sujet/verbe.

La complexité cognitive d'identification du groupe sujet / groupe verbal a été réduite car ils sont respectivement soulignés de couleurs différentes. Il apparaît une confusion entre groupe de noms/ groupe sujet due à un amalgame Groupe Sujet/nom opposé à GV/verbe. La dénomination de groupe des actions semble incomplète et source d'ambiguïtés. Les élèves identifient correctement les verbes. Ils définissent le groupe sujet de manière sémantique (qui fait les actions, qui parle).

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations de élève :
M- Voilà, alors, donc, comme a dit Lucy, j'ai souligné des choses en rouge. Qui est-ce qui se rappelle ? Ca, c'est quelque chose qu'on vous a déjà dit au CE1 d'ailleurs. Qu'est-ce que c'est les mots en bleu, Samuel ?	E- Le groupe sujet.
M- C'est un groupe. Ca, c'est vrai parce qu'il y a plusieurs mots dedans et c'est un groupe de quoi ?	E- C'est ... (inaudible)
M- Chut. Laura ?	E- (inaudible)
M- Non, Antonio, tu voulais nous dire ?	E- Les noms propres.
M- Alors, il y a des noms propres dedans. Grand Féroce, c'est un nom propre. C'est vrai.	E- Et papa aussi.
M- Oui. Papa aussi. Mais euh, Lola ?	E- Les mots qui sont soulignés en bleu, c'est le groupe sujet.
M- Mais attends, j'ai dit Lola, j'entends quelqu'un d'autre.	E- (inaudible)
M- Oui, vas y Lola.	E- Après Grand Féroce, c'est souligné en bleu. C'est un groupe de noms. Et, euh, part à la chasse, c'est souligné en rouge, c'est le groupe des actions qu'ils font.
M- Voilà, ça, c'est vrai.	E- C'est dit, le nom et ce qu'ils font en même temps.
M- Et le groupe des noms. Qui est-ce qui connaît un autre mot pour appeler ce groupe-là avec les noms ? Julien.	E- Groupe sujet.
M- Ah, il connaît un autre mot, Julien. Ca, ça vous rappelle peut-être des petits souvenirs. C'est groupe sujet	E- Et y'a l'autre groupe.
M- Et le groupe qui est souligné en rouge, qui est-ce qui se rappelle comment il s'appelle ce groupe-là ? Selem ?	E- Le groupe verbal.
M- Voilà, le groupe verbal.	E- Il y a le verbe dans le...
M- Alors, qui est-ce qui veut rajouter quelque chose ? Kenji ?	E- Oui.
M- Vas-y.	E- Dans chaque mot, dans chaque mot souligné, il y a, il y a, partout où c'est souligné en rouge, il y a un verbe.
M- Voilà. Donc, partout où c'est souligné en rouge, c'est vrai, il y a un verbe. Quel est le mot qui est le verbe ? Qui est-ce qui peut me le dire ? Amandine ?	E- Chasser.
M- C'est pas chasser, c'est pas... Et dans cette phrase, c'est facile, Léa ?	E- Rugit.
M- Rugit, ça, c'est le verbe. Dans la dernière phrase, Ulrika ?	E- Donne.
M- Ouais. Bon. Pour l'instant, le groupe sujet, il sert à quoi ? D'accord, il y a des noms, mais il sert à quoi ?	E- A...
	E- A se renseigner...

M- Attends, attends. Lève la main ! C'est toujours les mêmes que j'entends. Lisa, par exemple, à quoi il sert le groupe bleu, le groupe sujet.	E- Ben, à savoir qui parle.
M- Oui. A savoir qui parle. Ou qui ?	E- Ou qui fait les actions.
M- Qui fait les actions, c'est ça. Exactement. Ben, je vois, vous savez déjà beaucoup de choses.	

Comme procédé didactique, nous notons une procédure de réduction de la difficulté par le soulignage, préalablement effectué par l'enseignante, des groupes de mots avec des couleurs différentes qui facilitent le repérage des constituants de la phrase.

Les supports phrastiques à segmenter sont les suivants : « *Grand Féroce part à la chasse. Grand Féroce rugit* ». Pour la première phrase, il s'agit d'une phrase de facture classique avec un GNS composé de deux mots (nom et adjectif) formant un nom propre, un GV constitué d'un verbe et un circonstant. Dans la seconde phrase, nous avons le même GNS et un seul verbe sans complément, ni circonstant.

Les passages d'institutionnalisation d'une connaissance formelle relèvent l'une théorie pré-linguistique avec des définitions sémantiques comme « *le groupe bleu, le groupe sujet sert à savoir qui parle... qui fait les actions* », à côté d'une métalangue instituée. Ce cas de figure « mixte » nous semble propre à la classe d'entre-deux grammatical que forme le CE2.

Relativement aux conceptions grammaticales, la maîtresse trouve les connaissances grammaticales à enseigner trop complexes. Elle pense que l'on aborde trop tôt des questions grammaticales qu'elle suggère de ne pas étudier avant le CM1. A son avis, une meilleure maîtrise de la lecture et du vocabulaire précède un bon apprentissage de la grammaire, car « *les enfants ne sont pas assez mûrs pour poursuivre un apprentissage grammatical en CE2* ». Il leur manque des savoir-faire de base : bien comprendre, bien lire les textes. Cela dit, elle estime que la grammaire est intéressante : « *La grammaire pour moi. Quand je lis un livre, par exemple, oui je m'intéresse à la façon dont c'est écrit, la structure de la phrase, etc.* » Mais elle trouve son apprentissage, aussi structuré, en CE1 et même en CE2, prématuré en école élémentaire. En revanche, faire de la grammaire implicite lui semble plutôt utile pour améliorer la compréhension de textes.

Comme type de grammaire, c'est une grammaire d'observation – segmentation, semi explicite, une grammaire de l'« entre-deux » propre au CE2 qui oscille entre l'implicite et l'explicite syntaxique. C'est une grammaire qui souligne le caractère spécifique du CE2, une classe de transition vers la construction de connaissances plus formelles.

Nous lisons dans une même intervention de la maîtresse de grammaire : « *C'est un groupe. Ca, c'est vrai parce qu'il y a plusieurs mots dedans...* » « Plusieurs » est proche de la sémantique, en opposition au terme par exemple d'« ensemble » plus « formel » et opportunément syntaxique. Au terme syntaxique suit une explicitation d'un type plutôt sémantiquement pragmatique. De la même manière après l'énoncé des mots « groupes, groupe verbal, groupe sujet », ce dernier se définit de façon sémantique : « *le groupe sujet sert à savoir qui parle, qui fait les actions* ».

Comme **formats métalangagiers** syntaxiques employés, nous notons donc « *groupe sujet* », « *groupe verbal* », « *noms propres* », « *verbe* ». Comme épilangue, nous lisons : le groupe des noms (et le groupe des actions : propos d'élèves).

Le type de glissement conceptuel est de type sémantique/ thématique : « *en bleu, le groupe des noms, en rouge le groupe des actions* » (définition sémantique du verbe) et « *savoir qui parle, qui fait les actions* » (définition plus textuelle ou thématique du sujet).

Les finalités enseignantes nous semblent essentiellement de type juridique - réflexif. Il s'agit de labelliser correctement des segments de phrases déjà matérialisés par un codage de couleurs : « *Qu'est-ce que c'est les mots en bleu ?* » Et de réfléchir à la fonction des groupes : « *A quoi il sert le groupe bleu, le groupe sujet* ». Ce sont des énoncés qui soulignent l'aspect juridique et réflexif de la didactique de l'enseignante.

La didactique de Virginie montre une volonté de réduire la complexité de secondarisation, de faciliter le glissement conceptuel grâce la procédure appropriée de soulignage et la mixité des emplois grammaticaux entre sémantique et syntaxe.

Analyse de l'épisode 11 (corpus de Laurence CM1) :

Cet épisode de glissement conceptuel est issu d'une séquence filmée dans une école élémentaire de la région d'Avignon (Châteaurenard). La leçon a pour titre : « *l'enrichissement du nom : les expansions* ». La séquence observée a pour objet l'apprentissage grammatical sur les expansions du nom.

La tâche scolaire consiste à opérer une classification des mots d'une « phrase problème » selon leur « nature grammaticale », repérer « la carte d'identité » des mots. La tâche des élèves repose sur la recherche. Ils doivent se poser des questions, réfléchir, débattre, justifier. La tâche de l'enseignante relève de la guidance. Elle est dans une posture d'animation et de régulation des échanges.

La pré - tâche était d'opérer une expansion d'une phrase sémantiquement pauvre en informations, écrite d'après une situation vécue par l'élève : les productions plastiques réalisées dans le cadre du Téléthon. Les élèves sont partis du raisonnement sémantique que les phrases produites étaient pauvres et qu'il faut les enrichir en informations. Ils ont compris la nécessité d'ajouter des « *renseignements* ». Cette base sémantique sert alors de fondement à un travail d'accession à une dimension supérieure, à une réflexion grammaticale : classer les expansions en des « *familles* » grammaticales.

Il n'existe pas de rapport direct entre le travail d'expansion et le repérage de la nature grammaticale des mots, sinon amener les enfants à utiliser des adjectifs, des adverbes, des déterminants qui seront ensuite catégorisés. La maîtresse aurait pu présenter une autre phrase prête à l'emploi issue d'un manuel de grammaire ; on peut penser que l'enseignante préfère que les élèves soient auteurs de la phrase problème à analyser dans une perspective de pédagogie de la motivation, dans un souci de susciter de l'intérêt pour l'activité de classement. De plus, c'est un travail de réécriture qui correspond à sa conception d'une grammaire outil en faveur de la production d'écrit...

Au chapitre des difficultés cognitives, les élèves doivent faire la différence entre nature d'un mot et fonction du mot dans la phrase : ce sont des concepts très abstraits. Ils doivent concevoir qu'un discours est grammatical et qu'un autre peut ne pas l'être. Et comprendre l'opération mentale de classement. Les élèves utilisent un métalangage ; ils savent identifier les éléments de la phrase sans savoir définir ce qu'est un élément. Sans connaître, nous semble-t-il, précisément les propriétés de chacun des éléments. Les réponses par énumération ne sont pas des définitions conceptuelles (vraisemblablement hors de portée de l'élève). Donner des exemples est plus simple. Les élèves risquent de confondre le verbe et le groupe verbal, le verbe conjugué et le groupe de mots structurés autour du verbe. De même, le sujet et le groupe sujet ne sont pas différenciés dans la dernière remarque de l'enseignante. Les écoliers parlent (confusément ?) de « *groupe de noms* » et de « *groupe de verbe* ».

Les élèves sont invités à identifier les parties du discours de la **phrase** suivante : « *Nous avons vu de beaux dessins de l'école Pic-Chabaud ; colorés, qui sont là pour le Téléthon, qui*

représentaient le Mont Everest, qui ont été réalisés par les élèves de l'école ; rigolo, originaux, spéciaux... » Nous observons un pattern linguistique constitué d'expansions en adjectif, en compléments de nom, en subordonnées relatives. C'est un ensemble qui constitue une longue énumération d'informations complémentaires. Il permet aux élèves de mieux appréhender un fonctionnement linguistique.

L'enseignante utilise comme **procédé didactique** la métaphore « carte d'identité », une ressource pragmatique pour les élèves de nature métaphorique pour signifier la notion de « nature grammaticale du mot ». Les élèves savent vraisemblablement que l'on retrouve la « carte d'identité » des mots dans le dictionnaire. L'épisode suivant illustre cette procédure métaphorique que l'enseignante utilise dans sa didactique.

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations de élève :
M- <i>Oui, ben, vas-y. Comment tu classerais toi? T'as perdu ton idée ? Oui? Isa.</i>	E- <i>Je sais pas si c'est ça. Mais faire des groupes de nom, des groupes de verbe.</i>
M- <i>Quand on dit la nature grammaticale, ça vous fait penser à quoi? Johann.</i>	E- <i>Je suis pas sûr que c'est ça. Peut-être que c'est les adjectifs, euh... comme dit Issa, les verbes, les noms...</i>
M- <i>Qu'est-ce que c'est la nature grammaticale d'un mot? Oui.</i>	E- <i>C'est tout ce qu'a dit Issa: les verbes, les mots, les adjectifs...</i>
M- <i>Oui, oui, oui, c'est ça. C'est ce qu'est un mot au niveau grammatical. Sa carte d'identité en fait. On a bien travaillé sur une nature de mot bien spéciale depuis le début de l'année. Je vous en ai fait manger là. Sur quoi on travaille au niveau grammatical depuis le début de l'année ?</i>	E- <i>Les verbes.</i>
M- <i>Oui, sur le verbe. Hein, le verbe, ça va. Vous en avez vu des verbes, oui.</i>	E- <i>Il y a le sujet aussi.</i>
M- <i>Alors ça, on verra que ça s'appelle...</i>	E- <i>C'est pas grammatical.</i>
M- <i>C'est grammatical mais c'est pas sa carte d'identité, parce que un sujet, ça peut être plein de choses, plein de mots différents, d'accord? Donc aujourd'hui on travaille pas sur le verbe. On met le verbe de côté.</i>	

La préoccupation de l'enseignante est essentiellement de conduire les élèves à appréhender la notion très abstraite de nature grammaticale. Elle cherche à les amener à catégoriser les mots, et pour ce faire, elle fait émerger ce qu'ils connaissent déjà comme partie du discours. Elle écarte habilement l'idée de sujet, afin d'éviter de brouiller sa préoccupation par des explications sur les fonctions grammaticales. Elle valide le terme comme un vocable effectivement grammatical, mais qui peut regrouper pleins de mots différents. De même, il est rappelé que l'étude présente ne porte pas sur le verbe. L'objectif est d'obtenir une convergence réelle entre son attente et les réponses des élèves qui se conforment à ses demandes. Ils se souviennent, ils réfléchissent, ils s'écoutent, ils se complètent. Les interactions sont coopérantes et dynamiques. L'expression « carte d'identité » est une aide à la conceptualisation pour l'élève. C'est une manière d'expliquer la nature grammaticale du mot et de différencier celle-ci de la fonction qu'il peut avoir dans la phrase. Lorsque l'élève évoque la

notion de sujet, cette assertion sert de contre-exemple sur lequel la maîtresse peut rebondir. Il est à noter cependant que cette distinction entre nature et fonction grammaticale du mot est fort peu explicitée en ce cours moyen. Du moins pour l'instant. L'idée de carte d'identité provient des spécifications que l'on retrouve dans le dictionnaire : verbe, nom, article, adverbe, adjectif... Il nous apparaît qu'utiliser l'expression carte d'identité est une image relativement fonctionnelle pour la classe de cours moyen dont l'utilisation se combine bien comme point de jonction ou d'articulation entre les préoccupations didactiques de l'enseignante, les possibilités cognitives des élèves du Cours Moyen et leurs réponses aux attentes de leur maîtresse de grammaire. Un point d'équilibration semble se trouver sur le cheminement de la formation du concept : c'est un palier provisoire de conceptualisation qui indique que l'enseignante transmet d'abord un artefact avant d'affiner la formation de connaissances formelles. Cet artefact correspond bien aux préoccupations juridiques de l'enseignante qui veut accroître un « pouvoir » d'activité grammaticale, un bagage linguistique pour mieux écrire, acquis de manière avant tout réflexive.

La conception grammaticale est relativement positive même si l'enseignante trouve que l'acquisition d'une métalangue ne doit pas être une fin en soi. Elle juge l'apprentissage grammatical en école primaire trop prématuré du fait de la grande abstraction du savoir grammatical. Dès lors, elle fait peu de grammaire ou bien enseigne des choses très simples. La grammaire de notre enseignante vise, en définitive, la constitution d'une boîte à outils pour produire des écrits.

Comme type de grammaire, elle est de type explicite (propre au CM), à visée instrumentale (la grammaire est une boîte à outils pour produire des écrits). Le modèle est descriptiviste : « *comment tu classerais ? Qu'est-ce que c'est la nature grammaticale d'un mot ?* » Il s'agit de classer, d'étiqueter pour décrire. C'est un ouvrage de formalisation stricte de la langue. C'est catégoriser en vue d'une future conceptualisation, inférons-nous.

Relativement à la métalangue, la référence théorique est linguistique : on parle de classement, de groupe, de nature grammaticale. Des termes métalinguistiques sont employés : *les verbes, les noms, les adjectifs, les verbes, les sujets...* La formulation de ces mots n'indique pas pour autant une assimilation du concept. Il n'apparaît pas explicitement de problème de vocabulaire. La maîtresse ne différencie pas groupe de verbe, verbe, pas plus que sujet / groupe sujet... Le métalangage provisoire « imagé et fonctionnel » que nous rencontrons dans ce corpus se résume à : « carte d'identité », et plus loin dans le protocole (voir en annexe) « famille » et « habiller le mot dessin ». Comme métalangue instituée, nous relevons : « nature grammaticale, adjectifs, verbes, noms ». Les formats métalangagiers employés dans cette séquence d'apprentissage sont significatifs d'une volonté de secondarisation, d'une décontextualisation du sémantisme au bénéfice d'un raisonnement grammatical que l'enseignante ne cesse d'invoquer tout au long de son cours.

Comme type de glissement conceptuel, c'est un glissement conceptuel de type syntaxique : « *Qu'est-ce que c'est la nature grammaticale d'un mot ? (...) C'est les verbes, les mots, les adjectifs.* »

Les finalités enseignantes sont réflexives en référence à une valeur juridique. L'enseignante fait appel à la loi d'organisation grammaticale de la langue : « *Qu'est-ce que c'est la nature grammaticale d'un mot ?* » qui amène à un raisonnement à valeur « juridique » : c'est/c'est pas : « *C'est grammatical mais c'est pas sa carte d'identité, parce que un sujet, ça peut être plein de choses, plein de mots différents...* ». Elle sollicite la réflexion des élèves en ces termes : « *Comment tu classerais toi ? (...) Quand on dit la nature grammaticale, ça vous fait penser à quoi ?* »

Analyse de l'épisode 12 (corpus de Guillaume, CM1) :

Cet épisode de glissement conceptuel est issu d'une séquence filmée dans une classe de CM1 de la région parisienne, à Bobigny. Après sa distribution, le maître fait lire aux écoliers un texte dans lequel tous les articles ont été ôtés. L'enseignant demande ce qui est « anormal », ce qu'il manque. Il fait appel à la connaissance grammaticale implicite ou non consciente des élèves. La classe entière tente alors de relire le texte en rajoutant les articles manquants. Le maître prend donc, pour **support d'apprentissage** des déterminants, un « texte à trous ». Chacune des résolutions correspond à un point précis. Cela produit un échange avec le professeur qui pointe ce qu'il appelle des « petits problèmes grammaticaux ». L'enseignant fait le choix de souligner toutes les caractéristiques de la classe grammaticale des « déterminants ».

La tâche scolaire est présentement : 1/ Savoir utiliser correctement les déterminants dans un texte lacunaire, 2/ en identifier les propriétés et les catégoriser.

Relativement aux difficultés, le professeur faisant appel à la connaissance déjà présente des élèves, à leur grammaire implicite, il s'avère peu de difficultés cognitives pour les élèves, hormis la question du « partitif ».

Verbalisations de l'enseignant :	Verbalisations de l'élève :
M- <i>Quelqu'un pour dire la phrase autrement, avec d'autres mots? Même pour lave je crois qu'on peut dire autrement, vas-y Sofia.</i>	E-La. E- Lave poule.
M- <i>Lave poule ? Quelqu'un pour aider ?</i>	E- La lave.
M- <i>On peut dire la lave, c'est français ou pas ?</i>	E- Oui (en chœur).
M- <i>Oui, c'est français, on peut dire autre chose peut-être ?</i>	E- Le lave.
M- <i>On dit pas le, le lave, non, pourquoi on dit pas le lave?</i>	E- Parce que ça se dit pas.
M- <i>Pourquoi ça se dit pas? Moi je dis le lave...</i>	E- Ce n'est pas français.
M- <i>Pourquoi c'est pas français ? Je pose la question à chaque fois.</i>	E- La lave, c'est féminin
M- <i>Ah quand même, lave c'est féminin comme nom. Donc, on met le mot « la ». Alors, la lave coule.</i>	E- La lave coule rapidement d'un côté de la montagne.
M- <i>Rapidement d'un côté de la montagne, oui. D'un côté, on pouvait dire autre chose, donc, à la place de la lave...</i>	E- Une lave.
M- <i>Une lave, non, on ne peut pas dire une lave.</i>	E- (inaudible).
M- <i>On peut le dire, mais il y a mieux.</i>	E- Une irruption
	E- Non mais nous c'est lave pour l'instant
M- <i>Chut, chut.</i>	E- Les laves
M- <i>Les laves, est-ce qu'on peut dire les laves ?</i>	E- Oui.
	E- Non.
M- <i>Tel que c'est écrit lave?</i>	E- Y'a pas d's
	E- Non, y a pas de s (en chœur)
M- <i>Ah déjà, on sait deux choses, déjà, on peut pas</i>	

<i>mettre « le » parce que c'est...</i>	<i>E- C'est féminin,</i>
	<i>E- C'est pas masculin</i>
<i>M- Lave c'est féminin, « le » c'est masculin et on peut pas mettre les parce que lave il n'y a pas de...</i>	<i>E- S.</i>
<i>M- Donc c'est au...</i>	<i>E- Singulier (en chœur)</i>
<i>M- D'accord. Moi je peux vous proposer au lieu de dire la lave, par exemple je vais manger purée, je vais manger... Qu'est-ce que vous allez mettre avant purée ?</i>	<i>E- De la.</i>
<i>M- De la purée.</i>	<i>E- Ah oui</i>
	<i>E- De la lave</i>
<i>M- C'est évident maintenant. De la lave coule rapidement de la montagne.</i>	

Le support phrastique pour l'analyse est : *De la lave coule rapidement d'un côté de la montagne.* Le GNS est constitué d'un nom et d'un partitif (de la) comme déterminant. Le verbe et l'adverbe comme le circonstant complètent le pattern linguistique.

Il n'y a pas d'**institutionnalisation**, ni de synthèse plus formelle sur l'exemple que le maître utilise pour faire comprendre la notion de partitif, dont il ne donne pas non plus le nom. La notion de partitif (qui n'est pas explicitée) pourrait être compliquée au regard de l'âge des élèves.

Le procédé didactique employé par l'enseignant consiste dans une proximité conceptuelle. Le mot « *purée* » permet de mieux faire saisir implicitement la notion de « partitif » car ce terme figure davantage dans le répertoire d'usage langagier, la pratique orale des élèves (que le mot « *lave* »). Le maître utilise le stock de référents ou connaissances déjà présentes comme un levier d'apprentissage. C'est donc une procédure de proximité conceptuelle des exemplifications en référence avec l'usage langagier des écoliers.

D'après ses conceptions grammaticales : notre maître de grammaire ne veut pas réduire la grammaire aux règles de grammaire : « *Pour moi, la grammaire, c'est quelque chose de plus conceptuel. Comprendre qu'il y a des familles de mot, que ces mots s'agentent entre eux, quoi. En gros, c'est ça.* » Il complète : « *La grammaire, c'est implicite* ». *Mais, ce qui est implicite à l'oral ne l'est pas forcément à l'écrit. Je le vois avec les élèves. Les règles qu'on utilise à l'oral ne se transcrivent pas forcément naturellement. D'où la nécessité de faire effectivement des règles et de les conscientiser, de les écrire.* » L'enseignant pense que la grammaire sert à écrire, à « *faire des phrases correctes* » mais c'est aussi un outil qui sert à la réflexion : « *Donc, ça sert aussi à avoir des outils pour surtout la réflexion plus que de la communication simple. (...)Le plus important, c'est pour se faire des réflexions intérieures ou avoir des discussions avec les autres, mais c'est un outil qui pousse, qui aide à la réflexion.* » Pour lui, la grammaire est « *un plaisir* ». Elève, il avait la « *logique de la grammaire* ». Un élément biographique qui influe vraisemblablement sur sa pratique.

Comme type de grammaire : nous sommes dans une grammaire explicite des cas particuliers, une grammaire oralisée. « *L'oral permet de conscientiser les outils qu'on utilise. Et je pense que c'est ça la grammaire... Tout le monde fait de la grammaire, tout le monde connaît des règles de grammaire, mais le tout c'est de savoir que, mettre des mots sur ce qu'on dit, savoir quand on dit le ou de la lave, on utilise un déterminant, voilà.* ». L'enseignant affirme bien le caractère explicite de la grammaire qui revient à mettre des mots sur la pratique langagière. L'usage langagier sert de référent à la grammaticalité envers les

propositions des élèves. La référence théorique est clairement linguistique. **La métalangue** est cependant très peu présente dans cet épisode (« *féminin/nom* »). Le terme « partitif » est évité, de même que la notion évoquée n'est pas explicitée – seulement manipulée.

Comme type de glissement conceptuel, c'est un glissement conceptuel de type syntaxique : « *Pourquoi c'est pas français ? (...) La lave, c'est féminin.* »

Les finalités enseignantes sont réflexives. Les échanges suivants prouvent une procédure propre à un modèle réflexif : « *Pourquoi ça se dit pas ?* » ou « *On peut dire autre chose peut-être ?* » L'étude des « cas particuliers » (ici, le partitif, après l'étude d'autres particularismes linguistiques) peut susciter de la réflexivité sur la pratique de la langue, aboutissant ainsi à une forme d'analyse conceptuelle de la pratique langagière.

Finalement, cet épisode montre une forme pédagogique très inductive où nous retrouvons une illustration d'un apprentissage grammatical explicite. Une explicitation cependant fondée sur la pratique langagière, sur les usages langagiers et les connaissances opératoires déjà acquises dans le cadre d'un savoir grammatical implicite des écoliers. Notre enseignant illustre une grammaire explicitée propre au cours moyen avec une stratégie personnelle : une procédure de proximité conceptuelle des exemplifications. Son postulat didactique réside dans le principe que les élèves possèdent tous, grâce à leurs pratiques langagières, une connaissance de la langue à formaliser par la mise en mot de leurs opérations grammaticales inconsciemment effectuées. Sa didactique relève d'une grammaire (morpho-syntaxique) des cas particuliers. La représentation de l'apprentissage grammatical du maître de grammaire correspond bien à sa démarche enseignante : « *mettre des mots sur ce qu'on dit* » et conduire les écoliers à ne pas penser « *que c'est comme ça et comme ça, on n'y peut rien* » mais à « *chercher pourquoi c'est comme ça* », une démarche proprement réflexive.

Analyse de l'épisode 13 (corpus de Muriel, CM1/CM2) :

La séquence fut filmée dans une classe à double niveau de CM1/CM2 dans une école d'application d'Aix-en-Provence. La leçon a pour titre « groupe sujet et groupe verbal ».

Notre épisode de glissement conceptuel porte sur une phrase particulière, la phrase impérative, qui interroge tout particulièrement la classe lors d'une phase d'entraînement à l'analyse grammaticale en GS/GV.

La tâche scolaire consiste à segmenter la phrase modèle en GS/GV et donc ici, comprendre le fonctionnement d'une phrase particulière (sans sujet), la phrase impérative. Au chapitre des **difficultés cognitives**, les élèves doivent observer que le verbe n'a pas de sujet car il est conjugué à l'impératif. Or la difficulté est d'écarter un raisonnement en terme thématique (en thème/rhème) car on parle bien « des cahiers » qui est le thème de la phrase qui ne doit pas être confondu avec le sujet grammatical qui donne sa marque orthographique au verbe dans une relation morpho – syntaxique sujet/verbe, mais qui précisément n'existe pas puisque la phrase impérative ne possède pas de sujet. Ces différences ne sont pas clairement explicitées et l'ambiguïté apparaît au début de l'épisode dans le propos d'un élève, qu'un autre corrige rapidement.

Verbalisations de l'enseignant :	Verbalisations de élève :
<i>M- Bon. Corentin?</i>	<i>E- Sortez c'est le verbe et vos cahiers c'est le sujet.</i>
<i>M- Je redis ce que Corentin nous dit. Kevin, ça t'ennuierait de suivre? Corentin nous dit: sortez vos cahiers, sortez c'est le verbe, vos cahiers, c'est le sujet.</i>	<i>E- Non. C'est pas les cahiers qui vont sortir.</i>

M- <i>Ce n'est pas les cahiers qui vont sortir. Donc ?</i>	E- <i>C'est vous le sujet.</i>
M- <i>Vous. Mais y a-t-il « vous » dans la phrase ?</i>	E- <i>Non (en chœur)</i>
	E- <i>Ben il n'y a pas de sujet.</i>
	E- <i>Il y a pas de sujet.</i>
	E- <i>Pourquoi ? Et c'est qui alors ?</i>
M- <i>Pourquoi il n'y a pas de sujet ? Qu'est-ce que c'est que ce genre de phrase là ? Sortez vos cahiers.</i>	E- <i>C'est une phrase verbale.</i>
	E- <i>C'est un ordre.</i>
M- <i>C'est un ordre. Quel est le temps utilisé ?</i>	E- <i>C'est le présent.</i>
	E- <i>Futur.</i>
	E- <i>Le participe passé.</i>
M- <i>Vous dites n'importe quoi. Kevin, ça sert à rien. Non, c'est pas le présent. C'est le temps qui sert à donner des ordres. Ça s'appelle comment ?</i>	E- <i>L'impératif.</i>
M- <i>L'impératif. Quelle est la particularité de ce temps ?</i>	E- <i>(inaudible)</i>
M- <i>Il n'y a pas de ?</i>	E- <i>Sujet.</i>
M- <i>Sujet.</i>	

Le support phrastique étudié est : « *Sortez vos cahiers* ». La phrase est constituée d'un verbe à l'impératif et d'un complément (COD). Cette phrase impérative ne possède naturellement pas de GNS. Nous trouvons que cet épisode est significatif puisqu'il souligne une particularité langagière dont la grammaire peut cependant s'accommoder. Le sujet est « supposé » à l'impératif, dans la mesure où il n'est pas exprimé. Le sujet est en fait contenu dans le verbe, une forme propre à ce temps de conjugaison. Nous voyons que sémantique et syntaxe s'étaient dans ce passage : au « *c'est pas les cahiers qui vont sortir* » répond « *genre de phrases, temps, ordre* ». Nous notons aussi que le thème de la phrase (« *les cahiers* ») fait écran au sujet réel de la phrase impérative (« *Sortez vos cahiers* »).

Nous remarquons un **procédé didactique** de « questionnement limite » qui a pour fonction de provoquer la réflexion des élèves avec : « *Mais y a-t-il « vous » dans la phrase ?* »

Selon ses conceptions grammaticales, pour notre enseignante, faire de la grammaire libère de contraintes et facilite l'expression. Il y a donc un lien qui doit s'établir pour notre enseignante entre l'observation réfléchie de la langue et l'expression écrite : « *Il s'agit donc de posséder la langue pour ensuite mieux écrire. « Pour pouvoir écrire et ne pas être arrêté par des contraintes techniques. » Son rapport est favorable, elle explique : « Je pense que faire de la grammaire à l'école, c'est surtout essayer de comprendre. Le terme d'analyse de pratique, c'est ça, ça me va bien. Ça me correspond bien. Et essayer de comprendre comment fonctionne la langue. » Elle conclut que la grammaire revient à décortiquer la langue pour saisir son fonctionnement : « C'est une analyse de pratique, la grammaire. On essaye de comprendre comment ça fonctionne. Quand on dit observation réfléchie de la langue, moi je trouve que c'est vrai. C'est tout à fait ça ».*

Comme type de grammaire, c'est une grammaire explicitée des « cas particuliers ». L'enseignante cherche à ce que les élèves se posent des questions, tente de les amener à décortiquer la langue pour comprendre le fonctionnement linguistique, pour observer comment ça marche et pourquoi cela fonctionne de telle manière. « *Verbe, sujet, impératif, présent* » comme « *genre de phrase* » forment **les éléments de métalangue** syntaxique

convoqués pour la leçon. Il n'y a pas d'épilangue provisoire. La référence théorique est linguistique.

Comme type de glissement conceptuel, c'est un glissement conceptuel de type syntaxique : « *Y a-t-il vous dans la phrase (...) ben, il n'y a pas de sujet.* »

Les **finalités enseignantes** sont de nature réflexive. Car il est posé de comprendre : « *Pourquoi il n'y a pas de sujet ?* » Il s'agit de questionner la phrase : « *Qu'est-ce que c'est que ce genre de phrase ? Quelle est la particularité de ce temps ?* ». Autant d'interrogations pour réfléchir.

Analyse de l'épisode 14 (corpus de Jean-François, CM1/CM2) :

Le film d'observation fut tourné dans une école du Havre, en Seine-Maritime. Il s'agit d'une classe à double niveau qui demande au maître de se partager entre le groupe des élèves de CM1 et de CM2. La séance a pour titre : « Repérage et utilisation des groupes compléments » (compléments d'objets et compléments circonstanciels). Le professeur propose une première tâche de découpage des phrases. Les écoliers ont un tableau photocopié comme support à la tâche d'analyse des phrases en groupe sujet, groupe verbal, et groupe complément. Le travail est écrit pour les CM2, il s'effectue en revanche à l'oral pour les CM1. Cet épisode de glissement conceptuel est issu des échanges avec le groupe des CM1. Cette séance suivait une précédente plus formelle sur le concept « complément » ; elle s'envisageait comme un réinvestissement et une exemplification.

La tâche scolaire est double : identifier les compléments de verbe et les compléments de phrase, dans la phrase proposée à l'étude, et construire une phrase prototypique par agrégation des divers compléments identifiés sur plusieurs phrases qui ont été, juste avant, analysées.

Au regard des difficultés cognitives, nous observons que les élèves utilisent une formulation d'extraction « *c'est... que* » qui facilite l'identification du complément, en réduit la difficulté de reconnaissance quelle que soit la structure du groupe de mots dont la fonction est complément. Cependant, cette extraction ne signifie pas le concept de « complément ». Il existe une ambiguïté d'appréciation conceptuelle qui n'est pas évoquée. « *Faire grossir* » la phrase par les ajouts successifs de compléments n'est pas unanimement compris par les élèves, certains hésitent ou donnent une réponse incomplète.

Le support phrastique à analyser est : « *Jérémy écrit une lettre dans la cuisine* ». Cette phrase est structurée autour de son verbe « écrire », d'un GNS et d'un GV qui comporte un COD (écrit une lettre), il y a un circonstant qui est attaché à la phrase : dans la cuisine.

La manipulation d'agrégation de compléments identifiés dans diverses phrases, afin de construire « la phrase boule de neige », forme un **procédé didactique** particulier, qui rend significatif cet épisode de glissement conceptuel. La phrase « boule de neige » est une opération d'agrégation de segments de phrases pour mieux faire identifier et consolider l'assimilation des constituants fondamentaux de la phrase (COD, COI, CC) et leurs propriétés. C'est aussi une opération de formation de phrase, de production d'écrit d'une phrase nouvelle issue de phrases modèles. Une opération grammaticale inverse à celle de segmentation.

Verbalisations de l'enseignant :	Verbalisations de élève :
<i>M- Bien. Alors, on va se servir également de la phrase suivante. Sébastien, veux-tu la lire ?</i>	<i>E- Jeremy écrit dans la cuisine. C'est Jeremy. C'est dans la cuisine que Jeremy écrit.</i>

M- <i>Oui. Alors, est-ce qu'on pourrait, pourrait employer tous les compléments qu'on a trouvés jusqu'à présent dans la même phrase ? On va continuer à faire grossir notre boule de neige. Karim.</i>	E- <i>Dans la cuisine...</i>
M- <i>Oui.</i>	E- <i>Maître j'ai trouvé.</i>
M- <i>Cindy, euh, pardon, Audrey.</i>	E- <i>Jeremy dans la cuisine écrit presque tous les jours, une lettre à ses parents...</i>
M- <i>D'accord. Est-ce que tu pourrais, le dernier complément, dans la cuisine. Est-ce que tu peux le mettre au début de la phrase ?</i>	E- <i>Dans la cuisine, Jeremy écrit.</i>
M- <i>Cindy ?</i>	E- <i>Dans la cuisine, Jeremy écrit.</i>
	E- <i>Une lettre.</i>
M- <i>D'accord.</i>	

Là, où les élèves ont l'habitude de segmenter en constituants la phrase, il s'agit ici de réunir, d'agrèger les constituants rencontrés pour former LA phrase modèle. Une phrase « boule de neige » qui ressemble à un emboîtement de poupées russes, à une construction syntaxique modèle avec tous les constituants qu'on retrouve dans les arbres de Chomsky (GS+V+COD+COI+CC, etc). Nous passons de l'analyse à une synthèse, élaborant tout ce que la grammaire peut générer comme complément en une seule unité finie. Nous lisons ainsi plus loin dans le corpus :

M- (...) *Maintenant, est-ce que vous pourriez prendre les deux compléments des deux phrases et les utiliser dans une seule phrase.*

E- *Avec Jeremy?*

M- *Vous utilisez les deux compléments, les deux phrases pour faire une seule phrase.*

E- *Les deux compléments...*

M- *Oui. On met les deux compléments dans la même phrase. Kevin?*

E- *Jeremy écrit une lettre à ses parents.*

M- *D'accord. (...) Bien. Maintenant vous allez utiliser les trois compléments dans la même phrase, les trois compléments de ces trois phrases.*

E- *Jeremy écrit proprement une lettre à ses parents.*

M- *D'accord. (...) Alors maintenant, on va encore gonfler notre phrase. Et on va essayer d'utiliser les quatre compléments dans une seule. (...) Elena, je t'écoute.*

E- *Jeremy écrit proprement une lettre à ses parents presque tous les jours.*

Cette opération inverse montre bien que notre enseignant est dans une démarche utilitaire de la grammaire, une grammaire pour générer des phrases, pour produire de l'écriture et non pas pour labelliser, étiqueter, classer les formes grammaticales. La didactique n'est pas clairement explicite. Le travail d'expansion qui crée la phrase « *boule de neige* » signifie, pour nous, un glissement conceptuel vers un registre supérieur d'ordre implicite. Nous demeurons dans une activité épilinguistique car l'épisode est peu marqué d'une signification métalangagière ; la langue n'est pas un objet d'étude tel que nous l'avons observé dans d'autres cours moyens.

D'après ses conceptions grammaticales, notre maître d'école définit la grammaire comme « *un outil* ». Il explique : « *C'est sûrement pas une fin en soi mais ça fait partie de l'ouverture de l'individu. (...)* » Il convient de « *ne pas être brimé par des énoncés qu'on ne peut pas formuler.* ». Il s'interroge si l'enseignement de la grammaire doit attacher beaucoup d'importance à la taxinomie ou bien privilégier l'usage implicite des éléments grammaticaux. Il conclut : « *Est-ce qu'il vaut mieux savoir s'en servir que savoir comment ça s'appelle ? (...)* »

Dire ceci est un complément de temps, ceci est un complément de cause. Ça, ils ne le sauront peut-être pas, mais ils sauront le reconnaître. Ils sauront l'isoler, quoi en faire et peut-être le réutiliser. Bon, si ils savent tout faire, c'est mieux évidemment. » L'important pour notre maître de grammaire semble consister en un savoir utiliser les structures plus que d'en connaître les propriétés avec un étiquetage précis, sa vision est utilitariste ou fonctionnelle. Il préfère que l'élève sache utiliser un complément qu'en connaître toutes les fonctions et propriétés.

Comme type de grammaire, la grammaire de notre enseignant est semi - explicite. La référence théorique est pré – linguistique : « *C'est Jeremy. C'est dans la cuisine que Jeremy écrit.* » La méthodologie d'extraction n'est pas référée à une théorie linguistique, comme nous pourrions nous y attendre dans une classe de cours moyen. « *C'est... que* » est une méthodologie d'extraction sémantique des compléments. En revanche, les manipulations de déplacement sont d'ordre syntaxique (cf. le déplacement du complément). C'est une grammaire au service de la production d'écrit. Elle est instrumentalisée afin d'écrire la « phrase boule de neige ». La métalangue nécessaire est employée (« compléments »), la procédure didactique est définie en termes imagés : *On va continuer à faire grossir notre boule de neige.*

Le **glissement conceptuel** est un glissement conceptuel de type sémantique : « *c'est dans la cuisine que Jérémy écrit* ».

Les finalités enseignantes sont instrumentales. Pour preuve le travail sur la phrase « boule de neige », qui est vecteur de sensibilisation à la production d'écrit : « *On va continuer à faire grossir notre boule de neige. Karim* ».

Analyse de l'épisode 15 (corpus de Fabrice, CM2) :

La séquence fût filmée en région parisienne à Bobigny dans une classe de CM2. Elle a pour titre « Les compléments circonstanciels ». Il s'agit de la première séance d'un ensemble de cinq. Au terme de la programmation du maître, les élèves devront être capables d'identifier dans une phrase des compléments circonstanciels et d'établir les caractéristiques de ces mêmes compléments circonstanciels.

La tâche scolaire consiste ici en un travail de déplacement de segments de phrases qui concourt à l'identification des circonstants dans un texte. Ce sont des manipulations relatives aux propriétés du concept « circonstant » (il s'agit d'abord de déplacer les groupes de mots, avant une autre manipulation de suppression qui viendra à la suite, pour confirmer les propriétés des circonstants). Cette séquence illustre une pratique de manipulation qui se fonde dans les propriétés mêmes de l'objet grammatical : le circonstant se distingue en effet des deux autres constituants fondamentaux de la phrase (G.S. et G.V.) par trois propriétés formelles : « *Il est facultatif, il se multiplie librement et est mobile dans les limites de la phrase entière* » (Grammaire méthodique du français, PUF).

Comme pré – tâche, lors d'une mise en route (ainsi qualifiée par le maître), les élèves sont appelés à analyser des phrases de facture « complexe » avec GNS + GV et circonstant en début de phrase, un complément sur lequel il n'est pas encore mis de mot, par l'enseignant.

Au registre des difficultés cognitives, les manipulations sur les circonstants (déplacements) ne présentent guère de difficultés. Hormis, une réponse peu significative, vraisemblablement une difficulté d'expression d'un élève. Les manipulations, héritées de théories linguistiques, semblent même faciliter l'assimilation conceptuelle de la notion de « circonstant ».

Verbalisations de l'enseignant :	Verbalisations de élève :
M-(...) Alors, première phrase. Je la lis telle qu'elle est sur votre texte. Au dessus de Lulaby, maintenant, il y avait d'étranges maisons en ciment dont avait parlé le petit garçon. Qui peut relire cette phrase en essayant de déplacer les groupes que j'ai souligné en rouge. On essaye de relire cette phrase en déplaçant les groupes que j'ai souligné en rouge. Et on essaye, on comparera par la suite. Alors, chut...	E- Maintenant, au-dessus de Lulaby, il y avait d'étranges maisons en ciment dont avait parlé le petit garçon.
M- C'est une façon de faire. Peut-on le déplacer différemment ?	E- Oui.
M- Amandine, elle a interverti maintenant et au-dessus de Lulaby. Elle a dit maintenant au-dessus de Lulaby, il y avait l'étrange maison en ciment dont avait parlé le petit garçon. Aissatou ?	E- Maintenant, il y avait l'étrange maison en ciment au-dessus de Lullaby dont avait parlé le garçon.
M- D'accord, c'est une façon, il y a peut-être une autre façon aussi ?	E- Il y avait maintenant au dessus de Lulaby, l'étrange maison en ciment dont avait parlé le petit garçon.
M- Bien. Très bien. Ces trois façons de lire la phrase sont-elles différentes ?	E- Oui (plusieurs élèves).
	E- Non pas trop.
	E- Non (plusieurs élèves)
M- Est-ce que le sens est identique ?	E- Non.
M- Alors, explique-nous pourquoi non ?	E- Parce que après les noms, ils sont plus...
M- Chut, elle a levé la main, je pense qu'elle peut parler.	E- On les a pas placé au même endroit.
M- On les a pas placé au même endroit, tout à fait, mais est-ce que le sens de l'histoire, est-ce que c'est le même ?	E- Oui (plusieurs élèves)
M- On le comprend ?	E- Oui.
M- Ca change rien. Et pourtant, on a changé les groupes de place.	

Du texte où il convient d'identifier les circonstants, est prélevé le **support phrastique** suivant : « Au dessus de Lulaby, maintenant, il y avait d'étranges maisons en ciment dont avait parlé le petit garçon ». C'est une phrase composée d'un long groupe verbal comprenant une subordonnée et un COD, et deux circonstants (de lieu et de temps). Le GNS est réduit à un pronom du verbe avoir. C'est un sujet du discours (« il y a »). Cette phrase est de facture complexe. Le travail de manipulation que le concept de circonstant convoque de manière quasi « naturelle » semble une **procédure didactique** appropriée. Le maître fait manipuler les phrases modèles. Il fait déplacer les groupes ou mots soulignés (plus loin, tenter des suppressions) et observer si la phrase est toujours signifiante. C'est un travail de manipulation

syntaxique avec un retour sémantique pour validation des transactions opérées sur la phrase. On est dans un laboratoire de langue : on déplace, on supprime, on ajoute et on observe le résultat à l'aune d'un référent langagier nécessaire et « garde-fou » : l'instance sémantique de validation. Le propos relève d'une syntaxe que la notion de complément circonstanciel induit, avec les manipulations héritées de la linguistique, qui se conservent dans les pratiques actuelles.

La dernière intervention de l'enseignant dans cet épisode peut former **une forme d'institutionnalisation** : un constat des propriétés du circonstant, énoncé en des termes simples. La référence théorique est clairement linguistique.

D'après ses conceptions grammaticales, notre enseignant définit sa représentation personnelle sur la grammaire de la manière suivante : « *Je pense que la grammaire, c'est à la fois de la rigueur, connaître des choses.* » Il ajoute : « *C'est des choses, des automatismes, des noms, des mots qu'on emploiera, des précisions à avoir, mais ces mots-là, il faut bien sûr savoir ce que ça veut dire. On ne peut pas se permettre de les rentrer comme ça dans la tête.* » La grammaire est pour notre enseignant une école de la rigueur à partir d'observations et de questionnements. La considérant utile à l'école, il regrette que les automatismes acquis en cours de grammaire ne soient pas réinvestis à l'écrit.

Comme type de grammaire, nous observons dans ce protocole une grammaire de type explicite avec un référent linguistique. Nous sommes dans un « laboratoire » de manipulation langagière. « *Essayer de déplacer les groupes* », « *on essaye, on comparera par la suite* », « *elle a interverti* », « *explique-nous pourquoi* », « *c'est une façon de faire* »... sont les clés de la didactique du maître. Lequel s'attache à ce que les écoliers découvrent les notions par eux-mêmes : « *Pour savoir ce que ça veut dire, il faut le découvrir. Pour les découvrir, il faut que les élèves les découvrent d'eux-mêmes. Et pour découvrir d'eux-mêmes, ce principe-là, c'est d'abord avoir une idée sur la question, ensuite on détruit ces modèles-là* » L'enseignant défend une pratique scientifique de l'observation grammaticale : « *On détruit ces modèles-là, on observe, on compare, on farfouille un peu, on voit. Voilà, il y a toujours une virgule, on voit qu'on peut les mettre dans tous les sens et puis on s'approprie vraiment la propriété* ».

Le type de glissement conceptuel est de type syntaxique : « *Ces trois façons de lire la phrase sont-elles différentes ? (...) (les noms) on les a pas placés au même endroit...* ». Les manipulations appellent plus de réflexion que de métalangue dans cet épisode, hormis le terme de « groupe ».

Les finalités enseignantes sont réflexives. Le maître stimule la formation de connaissances formelles grâce à la réflexivité qu'il appelle chez ses élèves. Nous lisons en effet : « *Et on essaye, on comparera par la suite* » comme introduction d'une démarche réflexive de travail qui se confirme par des questions précises : « *Est-ce que le sens est identique ? Explique-nous pourquoi non ? Est-ce que le sens de l'histoire, est-ce que c'est le même ?* » L'objet d'enseignement (les circonstants) ainsi que les manipulations semblent induire une posture réflexive.

Analyse de l'épisode 16 (corpus de Jean-Jacques CM2) :

Cet épisode de glissement conceptuel est issu d'une séquence qui se déroule dans une classe de CM2 d'une école privée d'Amiens.

La tâche scolaire consiste en l'identification des éléments constitutifs de la phrase tripartite (GS/GV/Circonstant), et plus particulièrement, ici, en l'identification de la structuration

particulière d'une phrase avec le verbe « aller ». La pré – tâche relève d'une identification du GS et GV dans des phrases simples. Une approche liminaire avant une complexification accrue dans l'analyse.

Les difficultés cognitives se retrouvent dans une identification de la nature du complément qui est particulièrement complexe avec le verbe « aller ». Son complément ressemble à un complément circonstanciel à un niveau sémantique. Mais selon un registre syntaxique, ce complément possède la propriété d'être essentiel au groupe verbal auquel, du coup, il appartient et est attaché. Nous voyons que ces deux registres de raisonnement grammatical s'excluent. Le verbe « aller » exige un complément de verbe. Cela pose une difficulté pour les élèves et montre les limites d'une approche analytique uniquement sémantique.

Le procédé didactique, employé par l'enseignant, consiste en une opération de manipulation syntaxique induite par l'objet d'enseignement. La suppression ou le déplacement de groupes de mots valident ou invalident le concept grammatical de « circonstant » (avec la sémantique comme instance de validation).

Verbalisations de l'enseignant :	Verbalisations de élève :
M- <i>Ab, tu as changé d'avis. Alors ?</i>	E- <i>Non, c'est pas vrai. On s'est rendu compte parce qu'on pouvait pas dire « je suis allé » tout seul.</i>
M- <i>Alors Luc ? Luc, tu as changé d'avis parce que, Luc, il a changé d'avis. Il va nous dire pourquoi.</i>	E- <i>Parce que on ne peut pas dire « je suis allé » tout seul.</i>
M- <i>Donc, vu qu'on peut pas l'enlever...</i>	E- <i>Ben non monsieur, je, c'est le G.S.</i>
M- <i>Alors, Pavel ?</i>	E- <i>Je, c'est le GS. Suis allé, c'est le verbe.</i>
M- <i>Allez mon tonton, ma tata ?</i>	E- <i>C'est le C.C.</i>
M- <i>Le C.C., normalement, tu peux l'enlever ?</i>	E- <i>Tu peux le déplacer et l'enlever.</i>
	E- <i>Là, on peut pas.</i>
M- <i>Donc, je reprends ce que dit Chloé. Là, ils disent effectivement, ça ressemble à un complément circonstanciel. Mais vu qu'on ne peut pas l'enlever cette fois, ni le déplacer, il fait sans doute partie du groupe du verbe. Est-ce qu'on peut déplacer ?</i>	E- <i>Ben si, chez mon tonton, ma tata, dimanche, je suis allé.</i>
M- <i>Chez mon tonton, ma tata, dimanche, je suis allé On pourrait trouver ça dans une poésie, c'est vrai. Donc, on pourrait peut-être le déplacer. Est-ce qu'on peut alors le supprimer ?</i>	E- <i>Non (en cœur)</i>
M- <i>Dimanche, je suis allé.</i>	E- <i>Où ?</i>
	E- <i>Je suis allé dimanche.</i>
M- <i>Tu aurais voulu le mettre, on est obligé de mettre, on est bien d'accord ? On est obligé de mettre quelque chose derrière « je suis allé ».</i>	E- <i>Oui (plusieurs)</i>
	E- <i>Par contre, Dimanche, on peut l'enlever. C'est un C.C. de temps.</i>
M- <i>D'accord. Donc Maeva, tu es d'accord avec ce que dit Luc ? Dimanche, on est d'accord pour dire</i>	

<i>que c'est un circonstant...</i>	<i>E- On peut mettre « je suis allé » chez mon tonton et ma tata.</i>
<i>M- Je suis allé chez mon tonton et ma tata. On est d'accord. Donc, tout ce qui est orange, effectivement, ça fait partie du groupe de verbe. Et pourtant, ça ressemble à un complément circonstanciel. Ça fait partie de groupe de verbe. On est bien d'accord ? Ils ont raison.</i>	

Le support phrastique à segmenter en éléments est : « *Dimanche, je suis allé chez mon tonton, ma tata* ». Le GNS est un pronom personnel. Le circonstant est placé en début de phrase. Le GV est constitué par le verbe aller qui convoque un complément essentiel (qu'on ne peut pas supprimer), qui est un complément du verbe.

Cet épisode est significatif de par l'ambiguïté grammaticale et la multiplicité de critères imposés par l'objet grammatical (le complément du verbe aller), dont le caractère de ressemblance avec les circonstants et son lien avec le noyau du groupe verbal en constitue un « cas limite », qui conduit l'enseignant à une démarche réflexive sur la langue. Le maître de grammaire est en effet préoccupé par le cas du verbe « aller » qui souligne une ambiguïté relative aux règles grammaticales concernant les compléments de verbe et de phrase et leurs relations entre approche sémantique et approche structurale de la langue. Le complément ressemble à un circonstant de lieu, mais sans en posséder les propriétés en terme structural. Le maître de grammaire guide la réflexion des élèves qui ont tout loisir d'interagir spontanément. Les interactions oscillent entre critères formels (d'origine syntaxique : les possibilités de suppression et de déplacement qui justifient le « complément essentiel ») et critère de sens (la dimension sémantique du langage : « je suis allé où ? » qui pose la ressemblance avec un complément circonstanciel de lieu). Le raisonnement syntaxique demande l'appui de la sémantique. Celle-ci devient un passage obligé pour expliquer l'adjonction au verbe « aller » d'un complément indispensable, que l'on classe désormais parmi les compléments de verbe essentiel, très lié au verbe. Le critère sémantique fonctionne de manière à valider la discrimination des groupes syntaxiques. C'est une instance de validation. Notre enseignant fait le choix d'une explication qui navigue entre critère sémantique et critère formel. Un choix qui nous semble pertinent en classe de CM2, une classe de grammaire explicite et explicitée, une classe qui, dans la majeure partie des cas, sert l'accomplissement d'une conceptualisation grammaticale élémentaire. La dernière validation du maître de grammaire présente une forme d'institutionnalisation.

Selon ses conceptions grammaticales, l'enseignant ne trouve pas toujours très drôle la grammaire, cela dit, il pense la grammaire fort utile. Jeune enseignant, il n'avait pas « *forcément fait le lien entre la grammaire et la compréhension en lecture et la situation de production d'écrit.* » Il considérait la grammaire « *comme une discipline* » sans autre lien en contexte. La grammaire sert selon lui à « *construire du texte, à construire du sens. (...) C'est-à-dire, la grammaire, c'est jamais qu'un outil de la langue qui doit d'abord avoir du sens avant d'être appris par cœur, bêtement. Voilà.* »

Comme type de grammaire, c'est une grammaire explicite à visée instrumentale, pour la production d'écrit (« *se doter d'outils d'écriture* »). Le modèle est descriptif avec l'utilisation d'un codage de couleurs facilitateur (« *tout ce qui est orange, effectivement, ça fait partie du groupe du verbe.*»). Nous sommes dans un « laboratoire » d'exploration et de manipulation de la langue. Il y convient de rechercher les propriétés des constituants grâce à des manipulations

qu'appelle la notion de circonstant (car elles font partie de ses propriétés grammaticales) : « *Tu peux l'enlever ? Est-ce qu'on peut alors le supprimer ?* ». **En guise de métalangue** instituée, le maître de grammaire et ses élèves emploient les termes de groupe verbal, G.S., circonstant, complément circonstanciel (C.C), groupe du verbe. Plus loin, la métalangue instituée est étayée par un codage visuel qui renforce l'identification des groupes syntaxiques dans le cadre d'une grammaire explicite. La référence théorique est clairement linguistique. Comme **type de glissement conceptuel**, c'est un glissement conceptuel de type syntaxique : « *Je, c'est le GS ; suis allé, le verbe (...) Dimanche, on peut l'enlever, c'est un C.C. de temps* ».

Les finalités enseignantes sont réflexives, dans la mesure où les démarches de manipulations conduisent à la réflexion sur les propriétés constitutives d'un concept, où l'objet grammatical est sujet de discussion académique et sujet de réflexion scolaire pour les élèves. L'observation du fonctionnement « paradoxal » d'un élément (le verbe « aller ») avec certains mots est un objet réflexif ; qui peut conduire à « repenser » les choses : « *Luc, il a changé d'avis. Il va nous dire pourquoi.* » Nous lisons les exercices de réflexion demandée aux élèves dans les propos suivants : « *tu peux l'enlever ? (...) Est-ce qu'on peut déplacer ? (..) Est-ce qu'on peut alors le supprimer* » Et surtout dans la formulation « moteur » à penser : « *vu qu'on peut pas... est-ce qu'on peut* ».

Analyse de l'épisode 17 (corpus de Fabienne, CM2) :

Cet épisode de glissement conceptuel est issu d'une séquence filmée à Nantes dans une classe de cours moyen. Elle se déroule au troisième trimestre de l'année scolaire. Elle correspond, en fin de cursus de grammaire élémentaire, à une période de synthèse des connaissances acquises, autour de deux notions pivots de la grammaire : les concepts de nature et fonction. Le but de l'apprentissage de cette séquence est de catégoriser en nature et fonction grammaticale les mots de quelques phrases modèles. Les écoliers ont donc affaire à des phrases avec des mots identiques à des places différentes, donc des fonctions syntaxiques différentes. Ils devaient découper les éléments grammaticaux à coller, sur un tableau de catégorisation, en regard d'étiquettes de dénomination d'un concept grammatical, à choisir dans un lot de possibilités. L'ensemble forme une synthèse générale.

Nous avons pris, ci-dessous, l'épisode significatif de classement syntaxique des adjectifs du corpus d'étude. **La tâche scolaire** consiste donc en l'identification de la fonction de certains mots identiques dans des phrases différentes, à des emplacements différents et, ici, plus particulièrement en l'identification de l'adjectif « grand » comme attribut et épithète.

Au registre des difficultés cognitives, nous observons que les élèves doivent comprendre qu'un même mot peut avoir des fonctions syntaxiques différentes, que cela dépend de son contexte, des mots qu'il accompagne, auxquels il est lié.

Les concepts d'attribut et d'épithète ne sont pas définis, leurs propriétés ne sont pas énoncées : leur différenciation repose sur des pré – requis. L'élève définit par l'exemplification le concept d'attribut du sujet même si – fort justement – elle fait référence au verbe d'état « être ».

Verbalisations de l'enseignant :	Verbalisations de l'élève :
<i>M- Pour les grandes, pour que tout le monde trouve...</i>	<i>E- Les grandes girafes courent dans la savane</i>
<i>M- Quel est le 2e exemple, Anthony ? Toi qui a envie de parler.</i>	<i>E- Non, c'est juste pour dire....</i>

M- Alors, on va trouver le 2e exemple avec grand. Qui a trouvé le deuxième exemple où il y a grand ?	E- Les girafes sont très grandes.
M- Les girafes sont très grandes. Bien. Donc, on a grand ici et grande à cet endroit-là. Et vous avez 2 fonctions. Grand a deux fonctions. Quelle est la fonction de grand ? Quelle est la fonction de grand d'ici ? Qui est-ce qui a une petite idée ? Vous avez trouvé des gros mots qui pourraient vous aider. Alysson ?	E- Celui d'en bas, attribut.
M- Alors qu'est-ce que ça veut dire attribut ? Qui est-ce qui pourrait donner un petit peu d'exemples ? Martine, tu vas faire tomber l'étiquette. Attribut. Ca vous dit quelque chose attribut ? Pourquoi tu as choisi attribut ? Qu'est-ce que ça veut dire pour toi attribut ? Ah Marion ?	E- Attribut, ça veut dire que les girafes sont, c'est le verbe être. Comme être, c'est un verbe d'état. Eh ben, euh, celui qui... euh, le mot qui est après être... et ben, ça va être après être...
M- Oui. Hugo, Quillan, vous êtes d'accord là-bas ? Elle a dit que là, c'était la fonction, c'était... a....	E -Attribut.
M- Est-ce que vous avez trouvé une autre fonction quand il n'y a pas le verbe être... et que grande est là?	E- Oui.
M- Oui.	E- (inaudible)
M- On en est à grande, Anthony. Ici Anthony propose, détermine, détermine le nom. Est-ce que grande détermine le nom et dire que ça va être du féminin, du masculin? Est-ce que c'est l'adjectif qui détermine ça? Quel est le mot qui va déterminer le pluriel? Masculin? Féminin? Ah, ah, ab... Maeva.	E- (inaudible)
M- Alors quels sont... cet adjectif là? Quel est l'autre mot que vous avez trouvé? Hugo!	E- Epithète.
M- Epithète. Vous êtes d'accord?	E- Oui.
M- Bon. Ca vous rappelle quelque chose? Epithète?	E- Oui (en chœur)
M- Epithète. D'accord.	

Les supports phrastiques sont les suivantes :

- « Les grandes girafes courent dans la savane. » « Grande » est un adjectif qualificatif, ici épithète. Il complète le nom (noyau du GN) sans l'intermédiaire du verbe. « Dans la savane » est le circonstant.
- « Les girafes sont très grandes. », « Grande » est un adjectif qualificatif, ici attribut du sujet : il caractérise le sujet par l'intermédiaire du verbe. Pas de circonstant.

Nous remarquons un **procédé didactique** de « questionnement limite » (« est-ce que c'est l'adjectif qui détermine ça ? »), une question « provocatrice » pour élucider la confusion, suite à une erreur d'élève.

Il n'existe pas de moment d'**institutionnalisation** de la connaissance formelle. Le travail de recherche sur les fonctions des adjectifs occasionne des glissements réussis (sur pré-requis ?). Après les identifications, l'enseignante ne caractérise cependant pas le concept d'attribut du sujet comme le concept d'épithète. Ni leur distinction entre eux : le lien direct de l'épithète au nom qu'il qualifie le distingue de l'adjectif qualificatif attribut lié au verbe. Si les écoliers répondent correctement aux sollicitations de l'enseignante en formulant la métalangue attendue, rien ne nous informe sur la réelle conceptualisation. Le concept est dit, mais est-il pour autant compris. Nous savons simplement qu'il a été retenu et reconnu. Rien ne garantit une assimilation des concepts. Hormis l'élève explicitant avec quelques difficultés le concept d'attribut (est-ce un indice d'une conceptualisation inachevée ?), les formulations des élèves sont très courtes. L'espace de verbalisation est complètement occupé par l'enseignante, très préoccupée pour faire réussir ses élèves dans un exercice vraisemblablement trop compliqué au CM et absolument inédit.

D'après ses **conceptions grammaticales**, l'enseignante appréhende la grammaire « *comme des outils pour s'exprimer dans une langue.* » Il ne faut « *pas faire de la grammaire pour la grammaire, mais la grammaire pour un outil.* » Elle nous explique : « *C'est l'apprentissage d'une langue qui m'a fait prendre conscience que la grammaire n'était qu'un outil, elle n'était pas si importante que ça, que c'était pas la grammaire pour la grammaire qu'il fallait apprendre.* » C'est un outil « *pour structurer la langue, pour s'exprimer d'une façon différente, parce que quand on utilise la forme interrogative ou la négative interrogative, ça ne fait pas le même message avec le même mot.* » Elle ajoute être favorable à l'apprentissage du vocabulaire de grammaire « *pour qu'on puisse se comprendre les uns les autres* ». La grammaire sert à structurer sa pensée, sa façon de réfléchir, c'est ainsi qu'elle participe au développement de l'élève nous explicite notre praticienne.

Comme type de grammaire, c'est une grammaire explicite pour structurer et penser la langue. C'est une grammaire « outil de développement et d'apprentissage » d'une langue étrangère. La description des phrases, avec l'identification des fonctions syntaxiques des mots soulignés, suggère une approche épistémique de la langue. Nous voyons des **énoncés métalangagiers** institués : adjectifs, attribut, épithète, masculin, féminin. L'enseignante se place sur un registre purement syntaxique avec cet ouvrage d'identification des « fonctions » syntaxiques. La référence grammaticale est linguistique.

Le **glissement conceptuel** est de type syntaxique : « *qu'est-ce que ça veut dire attribut ? (...)* *Attribut, ça veut dire que les girafes, c'est le verbe être ; comme être c'est un verbe d'état* ».

Nous pensons **les finalités enseignantes** de type réflexif / juridique, pour preuve le questionnement : « *Qui est-ce qui a une petite idée ?* » ou plus loin « *Qu'est-ce que ça veut dire pour toi attribut ?* » Réaliser un tableau de catégorisation grammaticale (objectif général de la leçon) convoque nécessairement une réflexion, en lien avec les aspects grammaticaux de la langue qui font loi.

Analyse de l'épisode 18 (corpus de Dominique, CM2) :

Cet épisode de glissement conceptuel est issu d'une séquence qui se déroule dans une classe de CM2 d'Aulnay-sous-bois (93), au centre-ville. Le travail grammatical s'effectue à partir d'un compte-rendu de voyage. La leçon a pour titre : « *la proposition subordonnée relative qui complète la principale* ». La construction de la subordonnée relative est un apprentissage nouveau au cours moyen qui conclut, nous semble-t-il, toute l'acquisition d'un cursus grammatical à l'école primaire. Comprendre la scission d'une phrase en principale et subordonnée avec une procédure de pronominalisation (le pronom relatif permet à un mot

d'être présent dans les deux segments de la phrase) exige une compréhension liminaire du concept de phrase simple. La notion de proposition subordonnée implique l'analyse logique. C'est une autre forme d'observation et segmentation grammaticale plus intéressante pour certains grammairiens, une analyse des grands constituants de la phrase. Le concept de « subordonnée » induit une manière particulière de faire de la grammaire sur de longues phrases qui en valent plusieurs.

La tâche scolaire consiste en la segmentation des phrases modèles en propositions principales et en propositions subordonnées, et en la reconnaissance des propriétés des PSR (propositions subordonnées relatives), notamment la PSR complément. Comme pré – tâche, les élèves devaient corriger des phrases, « un peu bancales », d'un compte rendu de voyage, s'apercevant ainsi que l'on peut enrichir des phrases en les élargissant avec des propositions subordonnées relatives. Ces phrases corrigées servent alors de support à l'analyse logique. Nous remarquons comme **difficultés cognitives**, qu'en début d'épisode, les élèves mélangent les termes de l'analyse logique. Ils rebaptisent la proposition principale en « *phrase simple subordonnée* ». Cette confusion marque une assimilation insuffisante de la fonction de la subordonnée par rapport à la principale. En cours d'épisode, les élèves présentent des difficultés à trouver à quoi sert la proposition subordonnée. Ils hésitent entre relier des propositions et donner du sens : il y a une confusion sur une définition qui n'est pas encore assimilée. C'est l'enseignant qui donne la réponse. La PSR complète la principale : « *ça sert à compléter quoi ?* ». En revanche, les antécédents sont aisément énumérés en fin d'épisode. Même au CM2, l'apprentissage des PSR est très difficile, tant la notion est complexe et exige que la « phrase simple » soit bien conceptualisée avec les propriétés de ses constituants, avant d'aborder des enchâssements de phrases complexes que sont les subordonnées. Cela écarte les confusions métalangagières qui sont des confusions conceptuelles...

Verbalisations de l'enseignant :	Verbalisations de l'élève :
M- <i>Qu'est-ce que c'est les reliques des rois mages se trouvent dans le Dom?</i>	E- <i>Phrase simple subordonnée.</i>
M- <i>Phrase simple, on ne dit pas phrase simple. C'est une ?</i>	E- <i>Principale (plusieurs).</i>
M- <i>Oui, c'est une proposition principale. Donc, on a la proposition principale qui s'arrête ici. ... et celle-là donc, qu'est-ce que c'est Lucien qui n'écoute pas ?</i>	E- <i>Une subordonnée.</i>
	E- <i>Une proposition subordonnée.</i>
M- <i>Oui. C'est une proposition subordonnée. Oui. Une proposition subordonnée qui commence par quoi ?</i>	E- <i>Que.</i>
M- <i>Par que. Et qu'est-ce, à quoi elle sert cette proposition subordonnée ?</i>	E- <i>A relier deux...</i>
M- <i>Oui?</i>	E- <i>Deux propositions.</i>
	E- <i>A relier deux propositions (plusieurs)</i>
M- <i>Elle sert à relier ?</i>	E- <i>A donner un sens.</i>
M- <i>Si je supprime que nous avons visité, ça sert à compléter quoi ?</i>	E- <i>La proposition principale.</i>
M- <i>Ca sert à compléter la proposition principale. Bon, mais plus précisément qu'est-ce que ça complète ?</i>	E- <i>Ca précise Dom.</i>
M- <i>Oui, ça complète...</i>	E- <i>Dom.</i>

M- <i>Dom. Hein, c'est pas dans le Dom, quel dom?</i>	E- <i>Le dom.</i>
M- <i>Ca complète, le dom, que nous avons visité. Donc, ça. Comment on l'appelle, on l'a vu ce type de propositions.</i>	E- <i>Euh, une proposition...</i>
M- <i>Alors, on a vu que c'était une proposition subordonnée. Une subordonnée...</i>	E- <i>Relative.</i>
M- <i>Oui. Proposition subordonnée relative. Et comment est-ce qu'on reconnaît une proposition subordonnée relative ?</i>	E- <i>Il y a « que ».</i>
M- <i>Il peut y avoir « que ». Qu'est-ce qu'il peut y avoir encore ?</i>	E- <i>Qui (en chœur)</i>
M- <i>Qui.</i>	E- <i>Qu, apostrophe.</i>
M- <i>Voilà.</i>	

Le support phrastique à segmenter en propositions est : « *Les reliques des Rois Mages se trouvent dans le Dom que nous avons visité* ». C'est une phrase transformée ou enrichie selon les vœux du professeur. La proposition subordonnée relative est introduite par « que ». La PSR complète ainsi la principale. C'est une PSR de facture classique, mais que nous comptons en phrase complexe, même pour une classe de CM2, encore peu initiée à la manipulation de subordonnée.

La monstration (avec le bras : « *Donc, on a la proposition principale qui s'arrête ici. ... et celle-là donc, qu'est-ce que c'est...* » ; et plus loin : « *si j'enlève cela* ») semble un **procédé didactique** du maître pour réduire la complexité du phénomène linguistique que sont les PSR en jouant sur l'empan visuel et la longueur de la phrase.

Selon ses conceptions grammaticales, l'enseignant pense que « *la grammaire est une matière intellectuelle* ». Il ajoute : « *réfléchir sur la langue, c'est un peu abstrait. Ce n'est pas ce qu'on fait naturellement.* » Le maître explicite que l'adulte qui écrit ne fait pas d'analyse fonctionnelle lorsqu'il écrit, il ne réfléchit pas à des propositions subordonnées, à des principales. Cela dit, notre enseignant pense que la grammaire sert à structurer l'écrit, à construire des phrases. C'est un outil pour écrire.

Comme type de grammaire, c'est une grammaire « explicite ». Elle décrit avec rigueur le fonctionnement linguistique : « *Oui, c'est une proposition principale. Donc, on a la proposition principale qui s'arrête ici. ... et celle-là* ». **La métalangue** correspond au thème de la leçon, elle est très explicite. Nous avons : proposition principale, proposition subordonnée, proposition subordonnée relative. **Comme type de glissement conceptuel**, c'est un glissement conceptuel de type syntaxique : « *Qu'est-ce que c'est (...) une proposition subordonnée* ».

Les **finalités enseignantes** sont de type réflexif au regard de la question suivante : « *Et qu'est-ce, à quoi elle sert cette proposition subordonnée ?* » Une question à visée réflexive qui correspond à l'idée de notre enseignant pour lequel la démarche grammaticale est une affaire intellectuelle.

Cet épisode de glissement conceptuel montre un modèle « réflexif » de la didactique grammaticale. Les élèves doivent labelliser les propositions, comprendre leurs fonctionnements. Il ne convient pas seulement d'étiqueter grammaticalement les segments de phrase, mais aussi de réfléchir à leurs propriétés et fonctions dans la phrase avec « *à quoi elle sert cette proposition subordonnée ?* » Notre maître de grammaire souhaite clairement que les élèves produisent un discours second et décontextualisé sur leurs écrits, qu'ils réfléchissent à la

fonction des groupes de mots (ici complément, « ça complète »). Il se positionne bien sur un axe grammatical syntaxique, avec un entraînement à l'analyse logique des phrases. La démarche d'observation de la langue (propre aux nouvelles prescriptions de Février 2002 sur l'Observation Réfléchie de la Langue) qu'emprunte notre enseignant lui paraît plus intéressante parce que les écoliers sont plus actifs. D'ailleurs, notre enseignant voulait tester les nouvelles orientations de ce programme, après un stage de formation continue en grammaire, dont il s'inspirait pour la mise en oeuvre de cette nouvelle pratique de classe. Cela occasionnait pour lui un surcroît de questionnements personnels, un surcroît de charges cognitives et didactiques. Cela étant, la démarche choisie par notre enseignant est celle d'une grammaire largement explicite propre au cours moyen, au regard de nos études.

5-4 : Synthèse et comparaisons sur la caractérisation des épisodes de glissement conceptuel significatifs

Nous avons rassemblé sur un même tableau, ci-dessous, les éléments les plus significatifs, que nous avons repérés au sujet de chacun des praticiens observés, à partir des analyses précédentes d'épisodes de glissements conceptuels.

niveauEnseignants et	Tâche scolaire + Objets grammaticaux	Difficultés cognitives	Support phrastique	Procédés didactiques utilisés par l'enseignant	Type de glissement (et épi/méta langue convoquée)	Type de grammaire (et références théoriques)	Finalités enseignantes & conceptions du maître
Marie Josée CP	<u>Tâche</u> : Identifier sing./pluriel (d'après marques orthographiques) <u>Objet</u> : l'accord en nombre	Décentration du sens + notion très abstraite + Difficultés de la pronominalisation	Texte de lecture	Répétition dialogique, Dialogue en spirale	Glissement conceptuel de type morphologique + épilangue sémantique, métalangue syntaxique	Grammaire de sensibilisation, Références pré-linguistiques	Finalités réflexives ; Conceptions : rendre conscient les activités grammaticales effectuées mais c'est un travail rébarbatif
Bri gitt e. CP	<u>Tâche</u> : Reconstituer un texte à partir de son « squelette » par prélèvement d'indices grammaticaux simples	Aptitude à la discrimination visuelle, relation sujet/ verbe méconnue, confusions entre pluriel du nom/pluriel du verbe...	Squelette du texte	Texte « muet » (ou squelette)	Glissement conceptuel de type morphologique + épilangue, sémantique, métalangue syntaxique	Grammaire de sensibilisation, Références théoriques Pré-linguistiques	Finalités instrumentales ; Conceptions : grammaire outil, plutôt manier la langue qu'apprendre la métalangue...
Didier CP	<u>Tâche</u> : Identifier les marques du pluriel dans un texte <u>Objet</u> : notion de singulier / pluriel.	Aptitude à la discrimination visuelle et attention prolongée, Différenciations Singulier/pluriel	Texte de lecture	Travail sur les analogies	Glissement conceptuel de type morphologique + métalangue syntaxique	Grammaire de sensibilisation (et d'observation) Références proches des théories linguistiques.	Finalités juridiques, Conceptions : une grammaire utile pour communiquer et se faire comprendre dans le respect d'un code, c'est une gymnastique de l'esprit.
Eve lyne Ce1	<u>Tâche</u> : Identifier les GS/ GV <u>Objet</u> : la relation sujet verbe dans des phrases simples et complexes	Difficultés devant la notion de groupe...	Phrases assez complexes	La pronominalisation	Glissement conceptuel de type thématique + épilangue thématique, métalangue syntaxique	Grammaire implicite (avec des manipulations et créations de quelques automatismes) Références théoriques pré-linguistiques	Finalités réflexives (avec un rapport juridique à la langue comme référent) ; Conceptions : grammaire trop abstraite pour l'âge des élèves...

Pascale Ce1	<u>Tâche</u> : Identifier les éléments et leurs propriétés dans le Groupe Nominal <u>Objet</u> : le groupe nominal et ses constituants	Décentration du sens	Phrase simple	Les métaphores opérationnelles	Glissement conceptuel de type thématique (référence textuelle) + épilangue provisoire et métalangue syntaxique	Grammaire implicite ; Références théoriques Pré-linguistiques	Finalités de type juridique et instrumental Conceptions favorables à la grammaire, un outil pour écrire comme il faut, formalisation de pratiques langagières
Marielle Ce1	<u>Tâche</u> : Identifier les GS/ GV <u>Objet</u> : La relation sujet/ verbe	Le problème des 3 formes de sujet formant un concept très abstrait	Phrase simple	Le questionnement limité	Glissement conceptuel de type sémantique + épilangue sémantique/ thématique et emploi de termes métalangagiers	Grammaire implicite ; Références théoriques pré-Linguistiques	Finalités juridiques, Conception d'une grammaire qui se construit par paliers
Cécile ce1- ce2	<u>Tâche</u> : Définir l'adjectif <u>Objet</u> : l'accord de l'adjectif avec le nom	Pas de vraies définitions du concept d'adjectif, confusion entre adjectif et complément du nom...	Groupes nominaux simples	Travail sur les analogies	Glissement conceptuel de type thématique + épilangue et métalangue	Grammaire mixte de type mi implicite et mi explicite (à vocation orthographique) Références théoriques Pré-linguistiques	Finalités instrumentales, Conceptions plutôt négatives de la grammaire, trop abstraite pour les élèves de cours élémentaire...
Juliette ce2	<u>Tâche</u> : Identifier les GS/ GV <u>Objet</u> : la relation sujet verbe dans des phrases simples et complexes	Notions abstraites de phrases nominale/ verbale et verbe conjugué/ non conjugué	Phrases de cas particuliers	Le questionnement indice ; Les « cas particuliers »	Glissement conceptuel de type sémantique + épilangue sémantique et métalangue syntaxique	Grammaire explicitée des « cas particuliers » (ou des exceptions grammaticales ; mi implicite/ mi explicite ; Références théoriques Pré-linguistiques	Finalités réflexives, Conceptions plutôt négative d'une grammaire vaine...
Anabelle ce2	<u>Tâche</u> : Identifier les déterminants <u>Objet</u> : Les déterminants dans le groupe nominal	-----	Groupes nominaux simples ou phrases nominales	Le questionnement limité	Glissement conceptuel de type syntaxique + métalangue instituée	Grammaire explicite ; Références théoriques linguistiques	Finalités juridiques et instrumentales, Conceptions : en interrogation, une grammaire plutôt pour le collège...
Virginie ce2	<u>Tâche</u> : Identifier les GS/ GV <u>Objet</u> : la relation sujet verbe	Confusion entre groupe de nom et groupe sujet...	Phrases simples de facture classique	Le soulignage des mots	Glissement conceptuel de type sémantique + métalangue et épilangue	Grammaire mixte de type implicite et explicite ; Références théoriques Pré-linguistiques	Finalités juridiques et réflexives ; Conceptions : grammaire trop complexe, élèves pas assez mûrs pour l'aborder

Laurénce cm1	<u>Tâche :</u> Classer les mots d'une phrase prototypique <u>Objet :</u> « l'enrichissement du nom : les expansions ».	Concepts très abstraits de « nature » et « fonction » grammaticales	Phrase complexe	Les métaphores opérationnelles	Glissement conceptuel de type syntaxique + métalangue instituée (+ expression fonctionnelle)	Grammaire explicite, Références théoriques linguistiques	Finalités réflexives et juridiques, Conceptions positives mais apprentissage trop prématuré face à forte abstraction du savoir grammatical.
Guillaume cm1	<u>Tâche :</u> Utiliser les déterminants pour remplir un texte lacunaire, en identifier les propriétés et les catégoriser... <u>Objet :</u> les déterminants du groupe nominal	Notion de partitif relativement compliquée	Texte à « trous »	Proximité conceptuelle des exemples, Procédure de re-contextualisation	Glissement conceptuel de type syntaxique + métalangue instituée	Grammaire explicite (« des cas particuliers ») ; Références théoriques linguistiques	Finalités réflexives, Conceptions positives d'une grammaire conceptuelle à rendre conscient...
Muriel m1-cm2	<u>Tâche :</u> Identifier les GS et GV sur des phrases particulières <u>Objet :</u> La relation sujet verbe dans la phrase	Difficultés liées aux particularités de l'impératif	Phrase particulière à l'impératif	Le questionnement limite	Glissement conceptuel de type syntaxique + métalangue syntaxique	Grammaire explicite (des cas particuliers) Références théoriques linguistiques	Finalités réflexives, Conceptions positives d'une grammaire comme une analyse de pratique langagière...
Jean-François cm1	<u>Tâche :</u> Identifications des compléments/ circonstants dans la phrase tripartite : GS + GV + CC <u>Objet :</u> Repérage et utilisation des groupes compléments »	Pas de définition du concept fort abstrait... (compléments d'objets et compléments circonstanciels)	Phrase complexe	L'agrégation (la phrase « boule de neige »)	Glissement conceptuel de type sémantique (avec une manipulation syntaxique de déplacement) + métalangue	Grammaire semi explicite ; Références théoriques pré-linguistiques	Finalités instrumentales ; Conceptions utilitaristes et fonctionnelles de la grammaire...
Fabrice cm2	<u>Tâche :</u> Identifier les circonstants (structures et propriétés) par déplacement. <u>Objet :</u> Les compléments circonstanciels	-----	Phrase complexe	Manipulation syntaxique de déplacement	Glissement conceptuel de type syntaxique (dû aux manip. syntaxiques) + métalangue	Grammaire explicite ; Références théoriques linguistiques	Finalités réflexives, Conceptions positives, d'une grammaire comme une école de la rigueur...
Jean-Jacques cm2	<u>Tâche :</u> Identifier la structure GS/GV et circonstant d'une phrase avec le verbe « aller » <u>Objet :</u> Les compléments dans la phrase	Complexité des phrases avec le verbe « aller » et son complément « essentiel » qui ressemble à un complément facultatif (circonstanciel)...	Phrase avec complément essentiel et non essentiel	Manipulation syntaxique, induite par l'objet d'enseignement	Glissement conceptuel de type syntaxique + métalangue instituée	Grammaire explicite ; Références théoriques linguistiques	Finalités réflexives, Conceptions utilitariste de la grammaire pour construire du texte ou du sens, grammaire outil...

Fab ien ne. cm 2	<i>Tâche :</i> Identifier 2 fonctions grammaticales d'adjectif ; épithète et attribut. <i>Objet :</i> Nature et fonction grammaticales des mots	<i>Concept</i> d'épithète et attribut non définis... Complexité du fait qu'un même mot peut avoir des fonctions syntaxiques différentes...	<i>Phrase</i> simple	<i>Le question-</i> <i>nement limité</i>	<i>Glissement</i> conceptuel de type syntaxique + métalangue instituée	<i>Grammaire</i> explicite ; Références théoriques linguistiques	<i>Finalités</i> Réflexives ; Conceptions d'une grammaire outil pour structurer la langue, faciliter l'expression et l'apprentissage des langues étrangères...
Do min iqu e cm 2	<i>Tâche :</i> Identifier les PSR ; proposition subordonnée relative. <i>Objet :</i> La proposition subordonnée relative complément	<i>Confusion</i> subordonnée et principale ; Complexité de l'enchâssement des phrases, nouveau de l'analyse logique...	<i>Phrase très</i> complexe avec enchâssemen t compliqué	<i>La</i> <i>monstration</i> gestuelle	<i>Glissement</i> conceptuel de type syntaxique + métalangue syntaxique	<i>Grammaire</i> explicite ; Références théoriques linguistiques	<i>Finalités</i> réflexives, Conception de la grammaire comme une matière intellectuelle, qui sert à structurer l'écrit, à construire des phrases. C'est un outil pour écrire.

Comparaisons entre les épisodes aux objets d'apprentissage différents

➔ Comparaisons au cours préparatoire

Les épisodes de glissement conceptuel au CP portent sur le phénomène de pronominalisation (le remplacement par un pronom du nom), sur la reconnaissance du pluriel des verbes et l'accord avec le pronom personnel au pluriel ou encore sur la reconnaissance du verbe (avec ses aspects morphosyntaxiques liés au pronom personnel). Tous les épisodes ont rapport à la morphosyntaxe, à l'aspect orthographique des mots selon leurs fonctions syntaxiques, leurs emplacements dans la phrase : devant un verbe ou un nom...

Les épisodes sont portés par une transaction enseignante/élèves, l'enseignante s'emploie à stimuler l'attention puis la réflexion des élèves par de nombreuses interventions : des reprises, des encouragements, des synthèses, des questions précises. Les élèves prennent aussi à leur charge les contenus avec leurs réponses aux sollicitations de l'enseignante, globalement plus importante chez Marie-José et Didier.

Les épisodes apparaissent lorsque la situation y conduit : la relecture d'un texte qui déclenche une réponse, une demande de l'enseignant, des remarques d'élèves, un questionnement... La concentration des élèves dans leurs activités conduit aussi au glissement. L'absence conduit à de nombreux recadrages comportementaux ou interactionnels. Le maître de grammaire doit régulièrement réorienter les élèves sur l'objet de la tâche grammaticale.

La maïeutique montre ainsi une gestion au plus près de l'atmosphère de la classe (éléments cognitifs et relationnels) avec de nombreux cadrages interactionnels qu'appelle une sensibilisation nouvelle à une connaissance grammaticale qui ne fait guère écho avec des schèmes cognitifs, des reprises à fonction de synthétiseur, des éléments d'enrôlements dans la réflexion. La classe de Marie-José et de Didier présente une procédure maïeutique plus prégnante que celle de Brigitte qui laisse libre cours au travail des élèves.

Nous avons observé les trois finalités enseignantes, aux finalités réflexives, instrumentales, et juridiques. Marie Josée préfère conduire les élèves à la réflexion sur la langue, une perception

réflexive de la grammaire, alors que Brigitte l'instrumentalise, elle est un moyen pour communiquer, pour écrire et se faire comprendre.

→ Comparaisons au cours élémentaire

Les épisodes de glissement conceptuel au CE portent sur la segmentation de la phrase en groupe sujet et groupe verbal, le groupe nominal et ses constituants, le concept de déterminant, l'adjectif. Il s'agit soit d'identifier les constituants essentiels de la phrase (GNS et GV), soit d'identifier les constituants à l'intérieur du groupe nominal (ou GNS) en termes de déterminants, d'expansion du nom.

Les épisodes sont portés par l'enseignant et les élèves qui se partagent la responsabilité sur les contenus selon leurs fonctions respectives : le maître de grammaire enrôle dans des questionnements et réflexion les élèves qui réfléchissent et répondent aux préoccupations didactiques de l'enseignant. Les contenus sont portés par les élèves d'après leurs connaissances intuitives de la langue. On peut dire ainsi que les transactants se répartissent le travail entre l'enseignant préoccupé par une didactique et des élèves qui répondent à ses stimulations en usant de leurs savoirs implicites sur la langue que la didactique, que la leçon rend progressivement conscient. Evelyne relève les erreurs sans aucun commentaire, puis utilise un « questionnement limite ». Juliette met un relief la particularité de certaines phrases atypiques qu'elle livre à la réflexion des élèves et qui sont son choix didactique. Un choix qui rend la tâche plus complexe et conduit Juliette à porter tout le contenu explicatif, ce qui n'empêche pas à un moment un élève de prendre la main en reprenant à son compte un raisonnement de la maîtresse. Un partage des responsabilités de contenus équitable entre enseignant et élèves apparaît dans les épisodes de Pascale. Annabelle porte principalement le glissement, elle en assume la direction avec – aussi - l'emploi d'un artefact didactique que nous avons qualifié de « questionnement limite ». Chez Virginie, la prise en charge du contenu épistémique se partage équitablement entre les réponses des élèves et les questions de l'enseignante. Le glissement est principalement porté par les élèves de Cécile qui assurent la définition de l'adjectif, l'enseignante demandant cependant davantage de précisions. En revanche, Marielle porte en grande partie le glissement, initiatrice et opératrice en « questionnement – limite ».

Les épisodes de glissement apparaissent lorsque la classe rencontre une impasse devant un raisonnement en termes de thème/rhème qui ne fonctionne pas, en fonction du questionnement et des préoccupations de la maîtresse. Avec Juliette, nous remarquons un travail de tissage avec un savoir grammatical déjà acquis ou en cours d'acquisition ; d'ailleurs, le travail sur des phrases atypiques exige que les élèves produisent des liens avec ce qu'ils ont déjà entendu ou compris afin de glisser vers une formalisation conceptuelle. Le premier glissement se produit selon les intentions didactiques de Pascale; le second semble spontané. Les raisons du glissement dans l'épisode d'Annabelle relèvent essentiellement de la planification de l'enseignante qui a choisi de faire verbaliser les élèves sur leurs stocks de connaissances, en début de leçon. Le glissement se produit essentiellement dans l'épisode de Virginie selon les sollicitations de la maîtresse, le choix des élèves qu'elle sélectionne pour leur donner la parole, qui peut pousser plus avant leur responsabilité des contenus. Les raisons du glissement, chez Marielle, se trouvent dans la limitation du raisonnement en référence au thème/rhème pour identifier le sujet de la phrase.

Les échanges montrent des éléments d'enrôlement dans la réflexion, des reprises écho, des étayages à fonction d'approfondissement utiles pour faire avancer les apprentissages, pour finaliser un glissement. Et aussi des éléments de tissage pour consolider la secondarisation. Nous observons tout particulièrement chez Juliette de longs moments d'institutionnalisation qui montrent une prise en charge importante de la transaction sur les contenus d'enseignement, vraisemblablement due à la complexité de ses choix didactiques sur des

phrases non prototypiques. Virginie semble un peu plus contrainte que les autres à multiplier le cadrage comportemental des élèves pour assumer une écoute et réflexion attentives face à une classe indisciplinée en début d'année scolaire. Virginie opère des tissages et une sélectivité dans les réponses des écoliers afin de poursuivre la visée didactique planifiée.

La finalité est réflexive pour Evelyne (avec cependant un rapport juridique à la langue comme référent). L'étude des « cas particuliers » pour mieux réfléchir sur les variations de la langue et en appréhender son fonctionnement universel conduit à inférer des finalités enseignantes de nature réflexive pour la didactique de Juliette. La finalité enseignante de Pascale est de type juridique et instrumental, en adéquation avec ses conceptions d'une grammaire - outil pour écrire comme il convient. Celle d'Annabelle aussi ; ses jugements grammaticaux s'effectuent à l'aune du référent qu'est l'usage langagier. Les finalités juridiques et réflexives de Virginie cherchent à faire labelliser correctement des segments de phrases déjà matérialisés par un codage de couleurs, en sachant le « pourquoi ». Les finalités enseignantes de Cécile sont essentiellement de type instrumental, tandis que celles de Marielle sont juridiques.

→ Comparaisons au cours moyen :

Les épisodes de glissement conceptuel au CM portent sur la segmentation des phrases en groupe (groupe sujet et groupe verbal), en propositions (propositions principales ou propositions subordonnées relatives/conjonctives) ; ils portent aussi sur les expansions en termes de compléments (compléments essentiels COD/COI et compléments circonstanciels).

Les épisodes sont co-portés par les élèves et l'enseignante Laurence : le glissement est porté par les énumérations des élèves en guise de définition, tandis que la maîtresse porte le glissement de manière à écarter ce dont la classe ne parlera pas, ce sur quoi il n'est pas présentement question de travailler. Le glissement est au départ porté par les élèves de Jean-Jacques qui se rendent compte d'une ambiguïté, ils annoncent un contenu qui pose problème ; le maître assume alors le contenu épistémique dans un propos explicatif qui fait la synthèse des observations des élèves : on peut dire qu'ici les transactions se répartissent également en termes de contenus entre les observations spontanées des élèves et les reprises du maître. Le glissement est stimulé par les questions de Fabienne sur les fonctions de l'adjectif étudié et les réponses des élèves ; les contenus sont co-pris en charge avec des phases de tissage avec une leçon précédente. Le contenu épistémique, dans la didactique de Jean-François, se répartit entre les transactants en fonction des préoccupations didactiques de l'enseignant et des réponses des élèves en termes d'extractions et de manipulations sollicitées, afin de construire la phrase « boule de neige ». Les transactions se départagent entre les sollicitations du maître de grammaire Fabrice et les réponses des élèves consistant dans les transformations opérées sur le support phrastique. C'est une classe de manipulations de la grammaire, à partir desquelles les écoliers vont définir des concepts grammaticaux explicites. L'épisode de glissement est porté par Guillaume qui stimule largement la réflexion des élèves, lesquels assument l'épisode de glissement avec leurs réponses, qu'ils produisent selon les préoccupations de l'enseignant. Le glissement est porté, en début d'épisode, par les élèves de Muriel, lorsqu'un écolier corrige la formulation d'un camarade, au début d'un saut informationnel que l'enseignante va étayer, en reprenant la main sur le glissement en interrogeant sur le genre de phrase, puis le temps pour certifier la réponse attendue. Dominique, quant à lui, porte l'épisode de glissement avec sa monstration et ses (dé)monstrations. Toutefois, les transactions sur les contenus s'effectuent aussi avec la participation des élèves qui répondent aux préoccupations du maître.

Dans l'épisode de Laurence, les glissements énumératifs apparaissent en réponses immédiates à la question de l'enseignante. L'épisode de glissement apparaît chez Jean-Jacques lorsque quelques élèves ont modifié leurs avis dans l'observation de la phrase modèle. Les glissements, dans l'épisode de Jean-François, se produisent en raison des questions du maître

concernant l'identification du complément et dans un second temps d'après la construction de la phrase boule de neige (l'artefact didactique de l'enseignant) qu'il fait manipuler. Avec Fabrice, les glissements se produisent selon une planification hiérarchisée par le maître de grammaire où les exercices et interventions sont préparés et segmentés avec ordre. Muriel, après correction des propos d'un élève par un autre, stimule un glissement remédiant qui conduit les élèves à dépasser un raisonnement fondé sur la valeur thématique pour trouver le sujet grammatical implicite.

Les échanges montrent que Laurence opère, pour exemplifier sa définition métaphorique, une opération de tissage avec l'objet des leçons précédentes (le verbe). Jean-Jacques utilise les interactions à fonction de synthétiseur approfondissement afin d'approfondir le travail réflexif de la classe de grammaire. La maïeutique de Fabienne montre des interactions de « tissage » faisant appel aux souvenirs des leçons précédentes, mais aussi en cours de leçon; des formes de « cadrage comportemental ; le « questionnement limite » est une forme d'étayage qui a une fonction d'« approfondissement » pour rectifier les solutions proposées. Nous observons dans la didactique de Fabrice des éléments d'enrôlement dans l'activité, des éléments de validation qui étaye la découverte progressive de la notion poussant vers un approfondissement, ainsi que des commentaires du travail des élèves pour focalisation grammaticale. Guillaume use d'éléments de tissage avec un stock de savoirs implicites sur la langue employée par les écoliers... en vue de provoquer un glissement grammatical. Avec Muriel, nous remarquons des reprises de l'enseignante avec des fonctions précises : la reprise écho, la reprise problématisation, la reprise validation, qui ont toutes vocation de stimuler un approfondissement de la réflexion grammaticale. Dominique prend à sa charge la difficulté cognitive d'apprentissage sur les subordonnées, en énonçant partie de la réponse comme élément facilitateur (effet Topaze).

La finalité enseignante de Laurence est juridique et réflexive, une réflexion induite par le travail de catégorisation en nature grammaticale exigé par la maîtresse. De même pour Fabienne, qui fait étudier les fonctions grammaticales différentes d'un même mot qu'il convient de catégoriser en fin de parcours. La finalité de Jean-Jacques est également réflexive, car les manipulations induites par l'objet d'enseignement conduisent à l'assimilation des propriétés conceptuelles, à une formation conceptuelle. Avec son travail sur la phrase « boule de neige », la finalité enseignante de Jean-François est typiquement instrumentale, en adéquation avec ses conceptions utilitaristes et fonctionnelles de la grammaire. Les finalités de Fabrice sont réflexives : il stimule la formation de connaissances formelles grâce à la réflexivité qu'il appelle chez ses élèves. Tout comme Guillaume, avec l'emploi pour support didactique de « cas particuliers » qui peuvent susciter de la réflexivité sur la pratique aboutissant ainsi à une forme d'analyse conceptuelle de la pratique langagière. La finalité de Muriel est de nature réflexive, car il est posé de comprendre. Dominique partage la même finalité enseignante : il privilégie l'interrogation sur la fonction des éléments grammaticaux plutôt que la simple nominalisation, la métaphore ou l'énumération. Il convient de réfléchir à la fonction grammaticale.

La finalité enseignante nous semble bien davantage réflexive au cours moyen, plus utilitariste au cours élémentaire. Ce constat s'accorde avec les niveaux contrastés de grammaire implicite et explicite ; la dernière convoquant plus de réflexivité dirigée par l'enseignant. Ces comparaisons soulignent diverses finalités enseignantes selon les acteurs et les niveaux d'enseignement. Tout cela forme des champs conceptuels d'apprentissage grammatical. Etant entendu qu'un champ conceptuel est, au sens de Vergnaud, « un espace de situations-problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion »¹¹⁰. Un ensemble de cohérences.

¹¹⁰ G. Vergnaud, Orientations théoriques et méthodologiques des recherches en didactique des mathématiques, 1991.

ANALYSES EN TERMES DE CHRONOGENESE,
MESOGENESE ET TOPOGENESE

Où nous effectuons une « micro » analyse en termes de chronogénèse, liée à la temporalité et cognition des élèves, dans une perspective de trois niveaux significatifs d'apprentissage grammatical en école élémentaire, formant un champ conceptuel. Où nous réalisons deux autres « micro » analyses en termes de mésogénèse et de topogénèse tout particulièrement liées aux contenus d'apprentissage et aux types de glissements conceptuels convoqués.-

6-1 : Analyse en termes de chronogénèse, les différents types de grammaire, champ conceptuel de la grammaire à l'école élémentaire

Il s'agit ici de réaliser une analyse des épisodes de glissement conceptuel en termes de chronogénèse : c'est-à-dire en termes d'ajustement de la médiation de l'enseignant au niveau de la classe. Se référant à Sensevy, qui décrit le geste professionnel de l'enseignant selon trois niveaux d'analyse, nous dissociions la chronogénèse d'une part, et la mésogénèse et la topogénèse d'autre part. Ces dernières descriptions sont particulièrement liées au contenu d'enseignement et à une construction d'une didactique singulière, trace d'un modèle opératif que nous recherchons. Elles s'intéressent moins à la temporalité qu'à la gestion des contenus didactiques et à la manière d'introduire un mode de glissement conceptuel : qui et comment se développent les processus de secondarisation.

Ces précisions faites, revenons à la question des apprentissages grammaticaux et leur temporalité, sachant que la chronogénèse s'observe à l'échelle de la scolarité élémentaire.

Au Cours Préparatoire, la grammaire sensibilise les élèves au fait langagier, avec une observation sur les éléments ou les marques morphologiques récurrentes sur un ensemble de phrases et un début de mise en perspectives des constats avec les notions grammaticales. Cette grammaire fait largement appel aux intuitions des élèves, à leur sentiment linguistique lié à une posture épilinguistique qui conduit à une manipulation correcte de règles grammaticales sans en avoir conscience. Le maître peut développer une démonstration qui s'appuie sur l'artefact de transformation de la phrase et sur ce que les élèves connaissent déjà avec des références « à l'oreille » et ainsi pousser le cours de grammaire du CP vers une grammaire plus implicite. Cela dit, il convient de respecter les capacités cognitives des élèves pour lesquels l'abstraction des notions de genre ou de nombre est trop forte. Néanmoins, les observations et erreurs ou tâtonnement sont déjà un apprentissage à une décentration de la lecture des mots et de leur sens pour s'intéresser à leur forme et à celle des phrases : un premier palier sur le long chemin d'une conceptualisation grammaticale progressive. Un premier « pas de côté » est effectué pour aller regarder le fonctionnement de la phrase.

Au Cours Elémentaire, la recherche de la solution au problème repose sur « ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire », sur une monstration des phénomènes grammaticaux qui relève de l'implicite, sur un épi- langage ou une nominalisation provisoire des concepts

grammaticaux en termes sémantiques ou thématiques. Par exemple, le sujet répond à « qui est-ce qui » ou bien c'est « de qui, de quoi on parle ».

Au Cours Moyen, les concepts grammaticaux sont définis explicitement, le « pourquoi on dit » est expliqué (mais pas forcément assimilés). Les concepts doivent guider l'analyse et fournir la raison d'être de la solution. Les termes métalangagiers sont énoncés, définis et utilisés dans les exercices de recherche ou de réinvestissement.

Nous avons observé la classe de CE2 comme une classe charnière, avec une langue grammaticale qui oscille entre épilangue et métalangue. Les élèves dépassent le sentiment implicite de ce qui est grammatical et ce qui ne l'est pas en commençant à rentrer dans un discours explicité sur la langue. Un certain passage s'opère, la langue grammaticale employée nous sert d'indice. Ainsi dans le protocole de Virginie, les passages d'institutionnalisation d'une connaissance formelle relèvent d'une théorie pré-linguistique avec des définitions sémantiques à côté d'une métalangue instituée comme « *le groupe bleu, le groupe sujet sert à savoir qui parle... qui fait les actions* ». La langue grammaticale est « mixte ». Le groupe « bleu » (ou groupe des « noms ») est devenu « groupe sujet ». De la même manière, dans le corpus de Juliette, les opérations grammaticales sont des manipulations sémantiques qui appellent une épilangue sémantique (« *le groupe sujet - on le met entre c'est et qui ; c'est hum hum qui ; qui c'est qui ? C'est qui ?* ») alors que les explications (ou les institutionnalisations) se fondent sur une métalangue syntaxique (« *Groupe sujet j, groupe verbal, aime le jambon et la saucisse. D'accord ? Conclusion le groupe sujet, ça peut être un pronom personnel* »). Nous sommes dans une grammaire de « l'entre-deux » niveau, propre au CE2 : un entre deux niveaux qui oscille, nous semble-t-il, entre la grammaire implicite et une grammaire un peu plus explicite.

Nous pouvons ainsi conclure à des types de grammaire, à 3 niveaux d'apprentissage grammatical, formant un champ conceptuel d'apprentissage grammatical en école élémentaire :

1. *intuitif* => au CP
2. *implicite* => au CE
3. *explicite* => au CM

Nous pouvons approfondir et illustrer nos précédentes remarques de la manière suivante.

→ **Au cours préparatoire**, toutes les classes présentent une didactique qui met à l'épreuve le sens de l'observation des élèves. Toutes travaillent sur l'unité « mot » : les lettres récurrentes dans plusieurs mots, la substitution d'un mot ou la morpho – syntaxe des mots. La morphologie des mots sert de fondement à un raisonnement grammatical stimulé par un long questionnement ou favorisé par des dons d'indices. Nos trois enseignants présentent un profil opératif qui va du type conceptuel, à l'instrumental puis juridique. Nous sommes en fait en présence d'une grammaire de sensibilisation avec des finalités qui varient en fonction des modèles opératifs qui mettent en avant la réflexion, l'instrumentation ou la règle d'accord. Cette forme d'apprentissage grammatical nous paraît compatible avec une cognition des élèves de 6/7 ans. Ils sont prêts à « regarder » leur langue tout en apprenant à la lire car ils en

sont déjà les usagers à l'oral, aux prises avec une petite pratique implicite de l'art grammatical qui va s'accroître. La grammaire au cours préparatoire forme un champ conceptuel de pratiques au niveau du support « mot » et d'une didactique de l'observation (étude des analogies), un champ ouvert à la singularité des praticiens...

Aborder la grammaire en cours préparatoire n'est pas aisé, néanmoins, nous avons vu une dynamique de classe où les élèves ont vraisemblablement dépassé la planification de l'enseignante. Ils ont repéré une question problématique fortement liée à la grammaire : la question de la convention qui choisit de manière plus ou moins arbitraire une règle à laquelle nous devons tous nous plier afin de partager un code de construction langagière identique. Il nous semble que cet épisode est significatif – de ce qui s'engage dans la construction formelle de connaissances grammaticales des élèves – et en tant qu'élément didactique majeur pour le maître. Une forme de point d'articulation.

La situation suivante (classe de Marie-José, CP) articule le rapport sexe biologique/genre grammatical et la relation objet du réel/objet épistémique. L'enseignante y sensibilise les élèves au « féminin pluriel » dans un dialogue didactique où les élèves rapprochent les propos de la maîtresse d'une affiche collée au mur, qui résume des leçons précédentes. Les élèves relèvent une ambiguïté qui va provoquer une forme d'ébullition cognitive ou de réelle agitation intellectuelle touchant à un aspect essentiel de la grammaire : la convention au service du langage.

É- Là, il y a une petite-fille avec des cheveux courts et là, il y a, oui plusieurs filles et dans le... Un garçon

M- C'est cette affiche qui vous pose problème ? (...) Bon, l'image qui pose problème, c'est celle-ci. Pourquoi elle pose problème ?

E- Oui, il y a « ils »

M- Il y a un garçon, il y a une fille. Pourquoi je mettrai pas elle avait un s ? Amélie.

É- Parce que c'est pas deux filles.

E- Mais ça veut rien dire.

M- Ce n'est pas deux filles oui. Alors ?

E- Ils parce qu'ils sont deux.

M- Ils, parce que ils sont deux. Donc, ils sont plus de 1. Ils sont, pluriel. Pourquoi je peux pas mettre elle ? Parce qu'il y a aussi une fille. Pourquoi je ne peux pas mettre il et elle ? Pourquoi je peux pas mettre il au singulier plus elle au singulier ?

E- Parce que ...

Les enfants, dès 6 ans, soulèvent ainsi une problématique grammaticale qu'ils perçoivent très spontanément au regard d'une affiche conçue par la maîtresse ; une ambiguïté dans la constitution du pluriel lorsqu'il met en présence un garçon et une fille et que le pronom personnel est masculin - pluriel avec « ils ». Ils soulignent intuitivement la distinction objet du réel/formalisation grammaticale, ou autrement dit sexe biologique (garçon ou fille) et genre grammatical (avec le primat du genre grammatical masculin sur le genre grammatical féminin).

M- Anselme

E- C'est mieux la moitié d'elle collé avec la moitié d'il.

M- On peut trouver oui. Effectivement. Il y a toutes les solutions possibles. Pourquoi est-ce que moi j'écris il avait un s ? Il, qui est réservé normalement à qui ?

E- Aux garçons

M- Aux garçons. Bon, le s, on est d'accord sur le s puisqu'ils sont plus de 1, donc c'est pluriel. Pourquoi avoir choisi il et pas elle et pas il, elle et pas, euh, et pas autre chose ?

É- Parce que !

M- Parce que Dan...

E- Euh, parce que, parce que quand on met elle, et ben, euh, euh, on fait pas, parce que ça se dit pas, et euh, avec une fille et un garçon, le « ils », ça se dit parce que, euh, ça veut dire qu'ils sont, qu'ils sont deux.

M- Ça veut dire qu'ils sont deux. C'est difficile. Amélie, toi tu m'as dit : moi ça me dérange pas maîtresse. Pourquoi ça ne te dérange pas ?

E- Parce que, parce que, ça me dérange pas parce qu'ils sont une fille un garçon et ça me dérange pas qu'ils sont une fille un garçon.

É- Ils peuvent être amoureux.

M- Bon ce n'est pas ça le problème. Alors, je vais vous l'expliquer. C'est que c'est comme ça. Il va falloir que vous l'admettiez.

M- Euh, c'est une règle. Alors, c'est une règle en grammaire qui veut que dans une même pièce il y ait des filles et des garçons, on choisit de privilégier, on a choisi de prendre plutôt masculin et il avec un s est alors ça même s'il y a cinq filles et un seul garçon. Ça fait six personnes, ça fait beaucoup, passer plusieurs, plusieurs, ça fait pluriel et le fait qu'il y ait un garçon et un seul on va pas dire elles sont en train de discuter. On va dire ils sont en train de discuter. C'est une règle en grammaire qui veut que quand il y a un mélange féminin - masculin, ça soit dans le groupe « plusieurs » le masculin qui l'emporte même s'il y a un seul élément masculin. Tess?

É- Moi ça ne me dérange pas parce qu'on peut bien tomber amoureux, hein...

M- Ah oui, alors là on parle d'autres choses. On parle plus de grammaire.

Nous considérons ici une rupture dans la dynamique interactionnelle, qui produit un certain passage d'une dimension à l'autre. Nous passons d'une situation d'observation à une situation de questionnement collectif sur la forme observée. C'est un glissement vers une autre dimension. Après un débat sur la question, les remarques perplexes, les propositions inventives et des échanges incertains (voire agrammaticaux) la maîtresse donne la règle grammaticale du primat masculin sur le féminin en grammaire et confirme l'intuition des élèves sur l'ambiguïté relevée (« *ça se dit, ça ne se dit pas* »). Le « *ça se dit pas* » marque un passage vers une dimension supérieure, même si deux remarques d'apprenants ramènent la situation didactique sur un registre non grammatical « *ils peuvent être amoureux* », un registre affectif purement fondé sur le sens et non une tentative de formalisation. Les élèves n'ont ni l'âge, ni la maturité (à 6/7 ans), nous semble-t-il, pour conceptualiser les notions d'objet du réel (la personne sexuée) et de forme grammaticale avec le genre (l'objet théorique). Mais ils semblent posséder une certaine connaissance pratique de la langue.

En effet, chacun possède une connaissance intuitive de la langue. Dès le plus jeune âge, il se construit un savoir en acte et une connaissance intuitive que nous pouvons ainsi illustrer avec cette séquence d'initiation grammaticale qui souligne bien la familiarité d'une langue et un attrait linguistique, dès lors que l'on amène l'élève, même très jeune, à se décentrer de son usage quotidien, que l'on provoque une curiosité sur la langue.

→ **Au cours élémentaire**, la grammaire présente en règle générale une approche implicite de l'étude de la phrase et de la langue. Parfois l'approche convoque une manipulation de type linguistique comme la pronominalisation. Des manipulations linguistiques permettent chacune à leur manière l'assimilation d'un concept (cf. les champs de manipulations grammaticales ou pratiques didactiques). Cependant, les approches sont globalement pré – linguistiques avec un appel aux valeurs sémantiques (qui est-ce qui ?) ou thématiques (de qui, de quoi parle t-on ?) du langage. La morpho – syntaxe avec les accords orthographiques est souvent un ancrage privilégié pour la grammaire de ces classes. Outre les manipulations simples, l'observation

des analogies, les mises en relief (par des questionnements thématiques ou sémantiques) sont les clefs de cet apprentissage premier. Les répétitions successives de quelques analyses grammaticales ou d'exercices, que nous avons remarquées, sont des répétitions utiles pour poser des structures, pour asseoir des automatismes. Nous observons, in fine, une première approche grammaticale du fonctionnement de la langue dans un registre de conceptualisation épi – linguistique. C'est une connaissance non consciente de la langue. Ce sont des pratiques langagières non contrôlées, mais dont le traitement linguistique est régulé par la maîtrise fonctionnelle de règles ou d'usages langagiers qui vont peu à peu être mis en relief. Si les pratiques langagières ne sont pas contrôlées par des connaissances formelles explicites, c'est l'usage formant un implicite grammatical qui agit. Les enseignants de cours élémentaire préparent les élèves à une conceptualisation progressive dont la mise en œuvre implicite sert de soubassement aux explicitations à venir au cours moyen...

Aborder la grammaire en cours élémentaire relève ainsi d'une didactique fondée sur l'implicite, une connaissance implicite sur le langage, un implicite au cœur des raisonnements comme des démonstrations comme nous le voyons dans les interactions suivantes, issues de la classe d' Evelyne (CE1). Le questionnement de la maîtresse démarre sémantiquement : « *De qui on parle?* »

E-De Gepetto.

M-Gregory, Aliba, Aali?

E-Gepetto.

M-De Gepetto.

De qui parle-t-on ? Effectivement de Gepetto. Il est le sujet de l'action, mais non le sujet grammatical. Le groupe sujet est plus vaste. C'est un groupe de mots, car Gepetto est aussi défini comme un menuisier. La maîtresse doit de nouveau effectuer une relance. Elle choisit une démonstration qui amène la classe à penser implicitement la langue : *Donc Gepetto, je peux dire...*

E-C'est le sujet

E-Il

M- Il. Avec ou sans...

E- Sans

M-Donc je remplace Gepetto par il. Il ... L'enseignante ne formule pas de validation. Elle fait opérer une analyse de l'erreur. Elle provoque une réflexion chez les élèves au moyen d'un procédé didactique de « questionnement limite ».

E-Il, menuisier, fabrique...

Un élève dit ainsi la phrase avec une pronominalisation inadéquate. L'oralisation conduit immédiatement à une rectification efficace.

E-Maîtresse, Gepetto, le menuisier. Maîtresse, Gepetto, le menuisier.

Ce passage épineux qui glisse vers « *maîtresse, Gepetto, le menuisier* » montre les limites du raisonnement thématique qui ne permet pas l'identification précise du G.S. faute d'un raisonnement syntaxique en termes de groupe, d'emplacement, de relation... Il souligne surtout la connaissance implicite du langage. Les élèves savent ce qui se dit / ce qui se dit pas. Sans encore pouvoir l'expliquer.

E-Non, c'est pas ça.

E-On va dire il fabrique un petit pantin de bois.

La maîtresse montre alors de la main le groupe sujet : « *Eh ben, dis donc. Gepetto le menuisier. C'est tout ça le groupe sujet. On parle de Gepetto le menuisier. D'accord ? Si vous ne mettez que Gepetto, on va lire, il le menuisier... Bizarre.* »

La connaissance implicite du langage est bien ici convoquée. L'enseignante n'institutionnalise pas. Elle ne souhaite pas aller plus loin (nous a-t-elle confié). L'apprentissage grammatical est clairement implicite.

→ **Avec le cours moyen**, nous remarquons que les écoliers connaissent une bonne part de la grammaire qu'ils manipulent implicitement. Le but est de leur faire verbaliser les outils utilisés, de leur faire mettre en mot les opérations grammaticales qu'ils effectuent. C'est en cela, développer un modèle cognitif sur un modèle opératif de fonctionnement langagier, développer une cognition sur la mécanique grammaticale spontanément employée. Les classes de CM ont toutes en commun une utilisation accrue de la métalangue, en lien avec une utilisation de manipulations linguistiques, ainsi qu'une complexification des notions grammaticales abordées selon une programmation grammaticale prescrite. La grammaire au cours moyen est en règle générale explicite, avec parfois quelques éclairages sémantiques pour étayer une conceptualisation difficile ou des manipulations qui implicitement révèlent les propriétés d'un concept, la sémantique étant là appelée comme instance de validation de la manipulation. Cette grammaire conduit les élèves à aborder des phrases aux constructions de plus en plus complexes jusqu'aux subordonnées qui convoquent des procédures d'analyses logiques qui soulignent le principe grammatical d'enchâssement. Le cours moyen semble boucler un mouvement de conceptualisation de la phrase, de l'analyse de ses constituants immédiats à celle des constituants enchâssés, avec l'étude des propriétés de chacune des structures.

Aborder la grammaire en cours moyen amène à rendre conscient des connaissances qui ne l'étaient pas, à conduire les élèves à adopter un langage et une posture grammaticale. La mise en mot de la pratique langagière peut relever de souvenirs de leçons précédentes ou d'articulations de choses transmises, et dans le meilleur des cas de compréhensions directes.

Les propos suivants montrent une transaction « gagnante » où à la volonté de décontextualisation sémantique de l'enseignante correspond un feed-back des écoliers qui passent à une dimension supérieure. L'objectif de secondarisation de la maîtresse (classe de Laurence, CM1) apparaît dès l'introduction de la séquence, en phase de rappel du travail grammatical effectué lors de la leçon précédente. L'objet d'apprentissage est l'expansion du nom.

M-Qu'est-ce qu'on a cherché à faire exactement? Nassoua. Notre phrase, elle était comment? Kadija?

E- Elle était pas détaillée. On a, on a plein de... On a essayé de l'enrichir, on a...

M-On a essayé de l'enrichir. Oui. Pourquoi il fallait l'enrichir après tout?

E-Parce qu'elle était pauvre.

M-Oui et du coup?

E-Du coup, eh ben, elle était euh... elle était euh...

M-Pourquoi est-ce que c'était embêtant que cette phrase soit pauvre? Qu'elle ne soit pas détaillée? Isa?

E-Ben parce que ça ne voulait rien dire. Ben, on ne comprenait pas trop. »

Nous observons, dans cet épisode de glissement conceptuel un aller-retour entre abstraction théorique (« *la phrase est pauvre* », dans une expression provisoire simple) et retour sur la sémantique comme point d'appui (« *ben parce que ça voulait rien dire* »). Il s'ensuit une interaction qui souligne que les élèves comprennent bien que les énoncés qu'on choisit doivent avoir une valeur grammaticale correcte, mais aussi une portée significative suffisante pour donner « envie de lire ».

M-Oui. Alain, tu voudrais ajouter quelque chose?

E-C'est que, ça donnait pas envie de la lire.

E- Parce que ça donnait pas envie...

M-Oui parce que ça donnait pas envie de la lire non plus. Donc, il manquait des informations.

Notre enseignante introduit donc la notion d' « informations ». S'enclasse alors un dialogue qui fait appel à des métaphores, comme procédure didactique.

M- (...) Effectivement, donc, qu'est-ce qu'on va chercher à faire ? Yolaine...

E-Ben, en fait, on avait fait plein d'hypothèses et c'est comme si on l'avait habillé. Un peu si on avait habillé le mot « dessin » parce que je ne sais plus qui c'est qui l'a dit, euh, euh, on savait pas à quoi il servait. Pourquoi ils étaient là, donc, euh, on l'a habillé.

M-On a cherché à habiller le mot « dessin ».

E-On a cherché plein d'informations pour que la phrase soit plus jolie et qu'on, comme dit Myriam, on ait le plaisir de la lire.

M-Oui.

« Habiller un mot » est une façon d'exprimer le travail d'expansion en information des termes de l'énoncé, l'ouvrage d'enrichissement du groupe nominal. L'« habit » est une secondarisation provisoire, une forme de tissage avec des objets de la réalité, le monde de l'habillement, pour signifier une entité abstraite que cet élève n'a pas encore acquis, mais vers laquelle il chemine. Les habits du GN deviendront les adjectifs qualificatifs, les compléments du nom, les relatives. Du reste, une autre élève, après une nouvelle relance, donne à la maîtresse la réponse syntaxique attendue :

M-Et alors? Tout ce qu'on a trouvé... Tous ces habits comme tu dis, je vous ai dit que ça s'appelait comment? Jessica. (Des élèves lèvent le doigt.)

E-Une expansion du nom.

M-Et alors, c'était quel nom?

E-Dessin.

M-Et je vous ai dit qu'une expansion, c'était quoi? C'était quoi une expansion ?

E-C'était rajouter, on va dire rajouter des mots à tout ce nom pour que ça, pour que ça ait du sens.

M-Voilà, d'accord? Oui.

Nous observons dans ce passage une forme d'institutionnalisation de la notion, vraisemblablement un rappel de propos échangés lors de la séquence de grammaire précédente. Nous notons une oscillation entre une métaphore provisoire et une métalangue instituée (relativement compliquée, même pour des CM1) Certains élèves s'en souviennent, mais cela ne semble pas vraisemblablement encore bien assimilé : preuve que la conceptualisation grammaticale semble exiger du temps. En revanche, les assertions d'un autre élève qui conteste la réponse d'un camarade, plus loin dans le protocole, montre une conceptualisation, une aptitude à la discrimination de catégories grammaticales au sein des expansions du nom : « *Moi, c'est par rapport aux critères. Je trouve qu'ils ne sont pas grammaticaux. Pour moi, des critères grammaticaux, c'est des adjectifs, des verbes, des noms, des noms propres.* » La maîtresse fait cependant remarquer que la consigne a quand même été respectée : « *Oui. À gauche, ils ont quand même dit qu'ils avaient mis tout ça parce que c'était des adjectifs.* » L'élève répond : « *Si. D'accord. Pour les adjectifs. Mais ça explique pourquoi les dessins sont là... Bon, c'est vrai, mais, ça doit avoir un autre nom. Ça doit vouloir dire la même chose, mais pas le même nom que les autres.* » L'enfant montre des mots qui en paraphrasent d'autres. Ce qui ne relève pas d'une analyse grammaticale en termes syntaxiques. La connaissance grammaticale est ici clairement explicite. Nous pouvons inférer un apprentissage de la grammaire explicite dans cette classe de cours moyen.

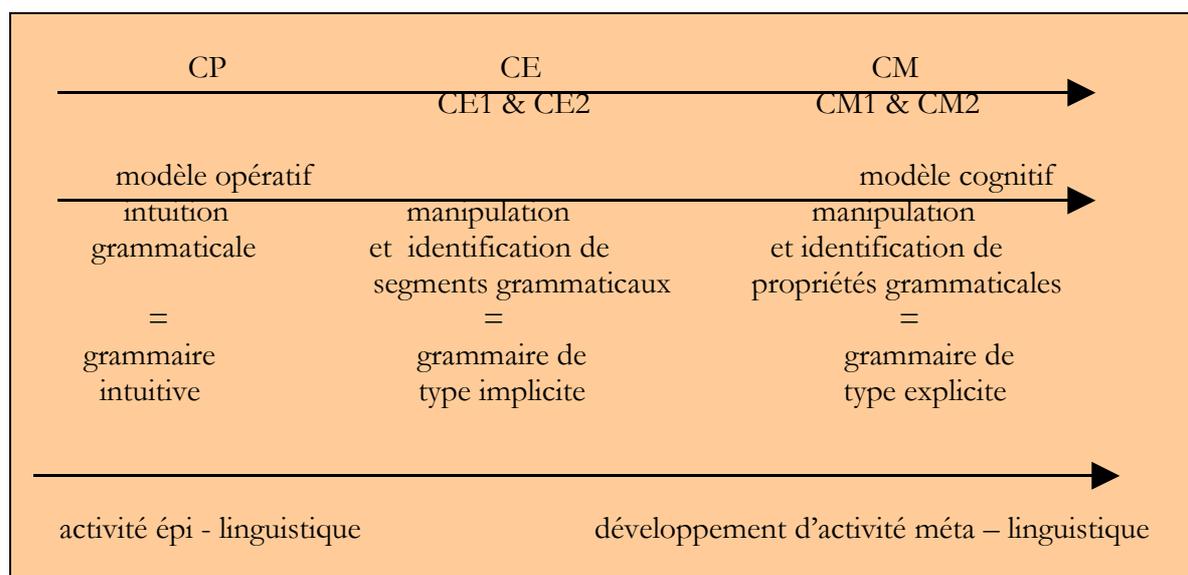
En conclusion, nous pensons que la conceptualisation grammaticale exige un temps de conceptualisation particulièrement long. Le processus cognitif d'appropriation conceptuelle prend du temps. Un temps qui correspond à une conceptualisation grammaticale par paliers de métalangue provisoire. Le temps cognitif de la construction conceptuelle et du développement de la personne diffère du temps scolaire d'exercices grammaticaux. Notre hypothèse de « paliers de conceptualisation » indique la nécessaire gestion d'un temps articulé entre production scolaire d'analyses grammaticales et dimension constructive de propriétés linguistiques. Temps cognitifs et temps didactiques ne semblent pas nécessairement en complète correspondance.

Niveau de classe	Eléments grammaticaux	Opérations	Type de grammaire
CP	Eléments mot (cf., les accords, les désinences variables)	Observations (et constats éventuels)...	<i>Grammaire intuitive</i>
CE1	Eléments mot et phrases (cf. l'identification du GS/CV)	Segmentations et constats...	<i>Grammaire implicite</i>
CE2	Structures de phrases simples	Segmentations et manipulations (éventuels débuts de catégorisation)...	<i>« Entre-deux » de grammaire implicite & explicite</i>
CM1	Structures de phrases simples (et plus compliquées), identification et étude des propriétés des éléments ou groupes (cf. classement et propriétés des déterminants...)	Segmentations, manipulations et catégorisations... selon les propriétés grammaticales	<i>Grammaire explicite</i>
CM2	Structure de phrases plus complexes, les phrases enchâssées, (cf. les subordinées...)	Segmentations, manipulations et catégorisations... selon les propriétés grammaticales et approche de l'analyse logique...	<i>Grammaire explicite</i>

Au cours de la scolarité de l'école élémentaire, nous observons une difficulté croissante du CP au CM2, qui va dans le sens d'une zone proximale de développement des élèves. L'analyse en constituants immédiats d'une phrase est une situation de problématisation pour une classe d'âge, qui relève de la maîtrise en réseau de concepts grammaticaux liés à des procédures et des représentations symboliques. Cet ensemble forme une combinatoire situation / conceptualisation. Ainsi, les classes d'âge fondent les situations d'apprentissage différenciées propres à un champ conceptuel, car on n'enseigne pas la grammaire aux enfants de la même manière à 7 ans ou 11 ans. L'âge des élèves influe sur le type de grammaire employée : la conception des enseignants devant leur maturité et leur réelle capacité aussi.

Notre étude nous conduit à observer l'existence d'une classe d' « entre deux grammaires », où l'enseignant oscille entre grammaire implicite et grammaire explicitée, au moyen d'opérations ou tâches grammaticales qui évoluent dans la difficulté. On passe au CE2 de la segmentation - constat simple à des opérations de manipulations puis de catégorisation plus complexes. Le tableau suivant présente donc une typologie des grammaires convoquées, selon les niveaux d'enseignement, qui se stratifie en grammaire intuitive, grammaire implicite et grammaire explicite.

<i>Grammaire intuitive, grammaire sensibilisation...</i>	<i>... au CP</i>
<i>Grammaire implicite, grammaire outil...</i>	<i>... au CE</i>
<i>Grammaire explicite, grammaire objet...</i>	<i>... au CM</i>

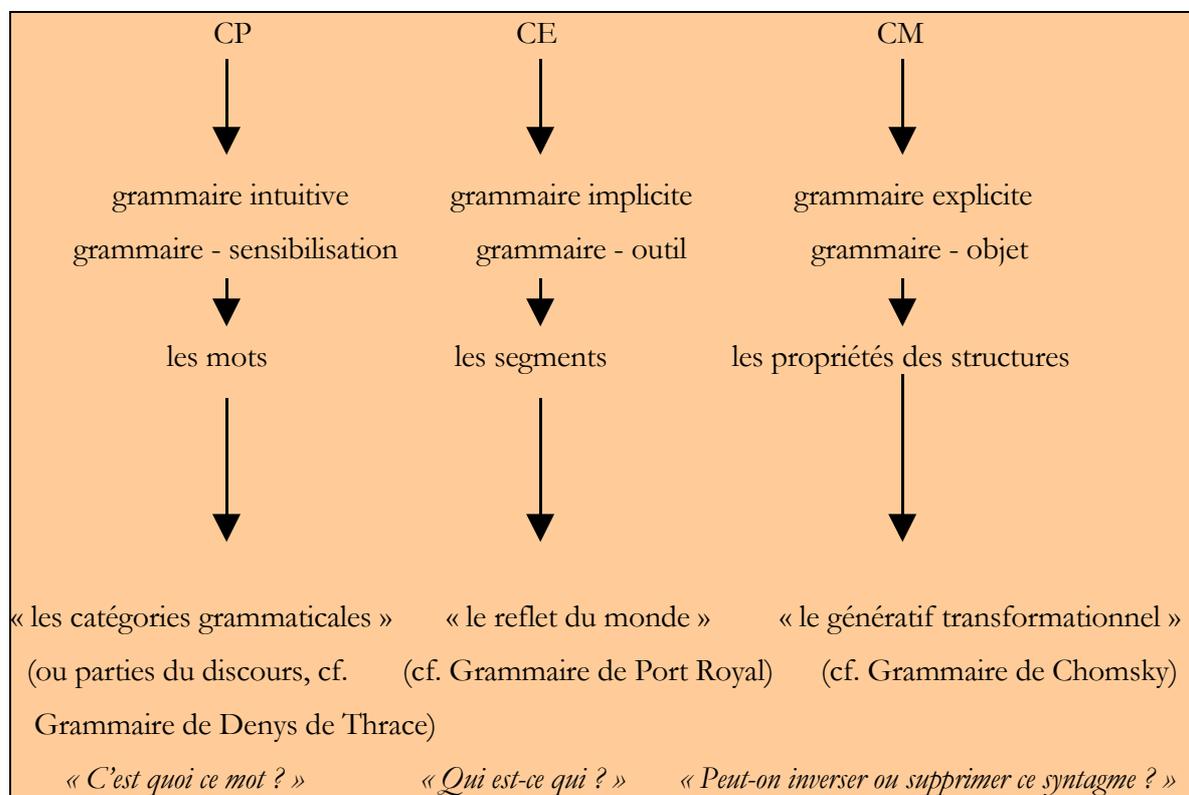


Avec les éléments « mot » du CP, les éléments « structures » de la phrase du CE et les phrases enchâssées du CM s'étagent des champs de connaissance qui vont croissant en difficultés comme en opérations pour les appréhender. Les concepts, les opérations cognitives sont globalement appelés d'après une logique longitudinale d'apprentissage qui va se complexifiant avec des moments de ruptures et quelques filiations à des modèles grammaticaux.

Si nous allons plus loin, selon le degré d'enseignement, deux modes didactiques émergent aussi : à l' « école élémentaire du cahier » se développe davantage l'aspect pratique, le pragmatique des choses (*on peut dire pour infinitif, quel est le costume du verbe?*), au « collège des copies et classeurs » s'opère un phénomène de secondarisation évident où la théorie, l'abstraction conceptuelle, l'épistémologie prime (*par exemple, en maths: une droite n'est pas un trait; en grammaire: un infinitif est autre chose que le simple mot qu'on voit dans le dictionnaire*).

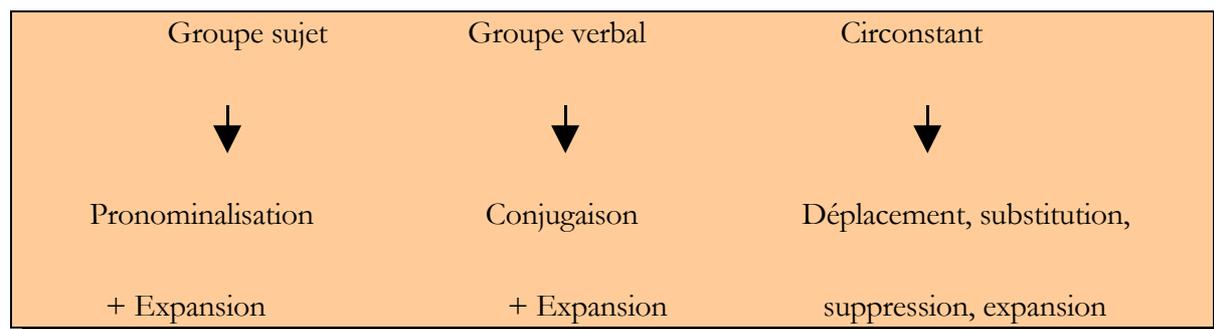
A l'école, nous avons un discours imagé, métaphorique, « pragmatiquement représenté », tandis qu'au collège la présentation du concept n'est plus imagée, mais académique et scientifique, le discours est abstrait, rigoureux. Non pas approximatif. Nous pouvons en observer les prémisses dans les classes de CM2. Cette remarque rejoint notre hypothèse d'une conceptualisation grammaticale progressive et longue.

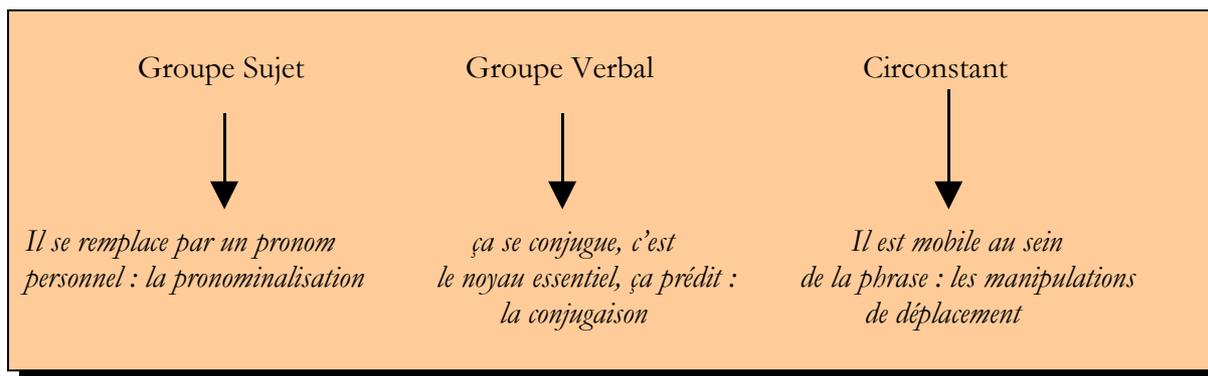
Nous gardant de tout comparatisme aux principes contestables, nous constatons que nous pouvons retrouver des marques de l'histoire grammaticale dans les corpus que nous avons recueillis, comme autant de traces anciennes qui balisent les pratiques actuelles comme suit.



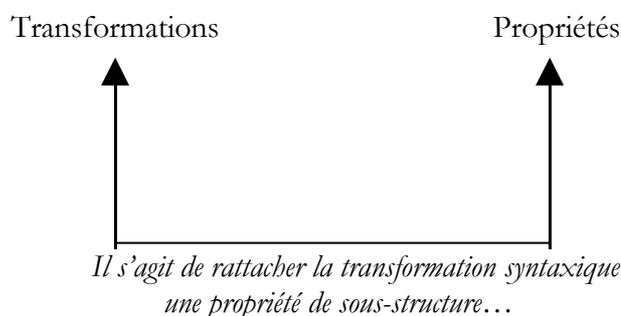
La mobilisation des opérations grammaticales est en relation étroite avec le concept grammatical étudié et la situation d'apprentissage. La notion de circonstant appelle davantage les manipulations et transformations de phrases que le concept de sujet plus éloigné de ces procédures du fait de représentations enseignantes plus traditionnelles et de propriétés moins définies par les opérations de transformation. Les manipulations de la langue sont des outils indiqués dans la mesure où ces manipulations impliquent, en elle-même, l'identification des propriétés syntaxiques des concepts en question. La plupart des concepts se définissent par une manipulation particulière.

Nous pourrions ainsi évoquer un champ de pratiques didactiques lié au champ de concepts, tel que le tableau ci-dessous les présente. Le cadre didactique varie selon les objets grammaticaux.





Les opérations de transformation



Objets	Propriétés	Transformations
GROUPE SUJET	On peut remplacer le Groupe Sujet par un pronom personnel	Pronominalisation
GROUPE VERBAL	Il se conjugue au sein du G.V. et forme le noyau de la phrase	Conjugaison
CIRCONSTANT	Il est mobile au sein de la phrase, sans affecter le sens	Effacement & déplaçabilité, substitution, expansion (en plus, éventuellement)

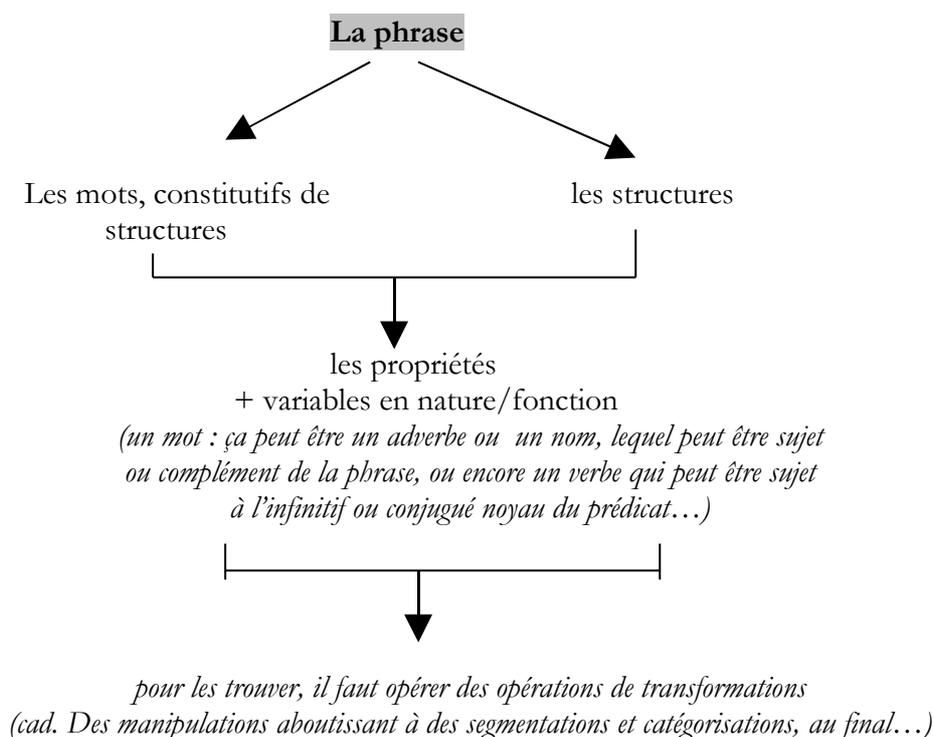
→ Pour conclure, nous observons donc un mouvement de conceptualisation grammaticale progressive, du cours préparatoire au cours moyen 2, qui part des éléments constitutifs d'une partie de la structure, vers des parties supérieures, des segments de la phrase. L'apprentissage grammatical en école élémentaire se déroule du mot vers les groupes de mots, puis vers les super groupes phrastiques : la proposition subordonnée relative. On passe d'une partie d'ensemble de la structure pour étudier une autre partie d'ensemble d'une super structure. Cela conditionne des apprentissages par classe d'âge correspondant à des complexités ou difficultés croissantes des éléments grammaticaux à l'étude. Longitudinalement parlant, c'est une forme d'apprentissage par complexification encastrable comme un système de poupées russes. Cela forme bien un champ conceptuel avec ses ruptures et filiations, et une cohérence d'ensemble qui ordonne en réseau l'ensemble des concepts. La progression dans l'étude générale de la phrase dessine un mouvement propre au phénomène de « secondarisation » qui conduit progressivement les écoliers d'une approche épi-syntaxique du langage à une

approche méta-syntaxique. Ce passage, riche en accroissement d'un pouvoir d'agir linguistique, est une longue « épopée » marquée de situations « critiques », de situations de tissage, de situations de ruptures menant à l'obligation d'adapter son schème d'activité. C'est ainsi que la classe de CE2 nous semble un « entre-deux » grammatical, une classe charnière entre l'épi et le méta – linguistique où se produit un basculement favorisé, inférons-nous, par les précédentes années de familiarisation et d'exploration dirigée de la langue.

Nous reprenons à notre compte les propos de Vergnaud (1990) sur les champs conceptuels qui associent un ensemble d'opérations à un ensemble de situations en lien avec des concepts (une combinatoire de concepts, opérations, problèmes et situations). En prenant appui sur ses remarques sur les structures additives, nous les déclinons en fonction de l'apprentissage grammatical.

La transformation de la variété des situations rencontrées en apprentissage sur la langue en une « variation rationnelle » en modifie la perception. Nous obtenons 5 classes de problèmes dans l'étude du domaine de la phrase :

- 1 - des opérations grammaticales de transformation de la phrase pour identification des structures (et leurs propriétés),
- 2 - la nature des relations entre les mots déterminant des comportements et des fonctions syntaxiques,
- 3 - des cas particuliers de phrases modèles qui problématisent l'aspect syntaxique de la phrase,
- 4 - un rapport implicite/explicite à la règle grammaticale,
- 5 - une théorie d'identification pré-linguistique ou linguistique, une utilisation nuancée des registres de conceptualisation épi/méta-langagiers, liés à la métalangue : on va de vérités provisoires à des institutionnalisations.



6-2 : Analyse en termes de mésogénèse, contenus, régulations et institutionnalisations

Nous entreprenons dans les pages qui suivent nos deux analyses complémentaires selon le cadre d'analyse de nos données, exposé au début du précédent chapitre. Nous commençons par une analyse en termes de mésogénèse qui porte sur les contenus.

1. Définition du jeu : Le maître précise le but de la tâche scolaire. Par exemple : trouver le sujet, le verbe, identifier le GNS, le GV ou déterminer le circonstant (complément de phrase) ou le complément de verbe (COD, COI).

Nous avons observé les tâches scolaires suivantes en lien avec les objets grammaticaux afférents, mentionnés dans la colonne de droite :

Niveaux de classe	Tâches scolaires	Objets grammaticaux
Classe de CP	Identifier singulier/pluriel (d'après marques orthographiques).	Le nombre (singulier/pluriel), la liaison morpho-syntaxique pronom / verbe.
Classe de CP	Reconstituer un texte à partir de son « squelette » par prélèvement d'indices grammaticaux simples, identifier le pronom sujet au pluriel qui donne la marque au pluriel.	Le nombre (singulier/pluriel) et la liaison morpho-syntaxique pronom / verbe.
Classe de CP	Identifier les marques du pluriel dans un texte.	Le nombre (singulier/pluriel), liaison morpho-syntaxique sujet/verbe.
Classe de CE1	Identifier les GS/GV de quelques phrases.	Relation bipartite dans la phrase sujet / Verbe.
Classe de CE1	Identifier les GS/GV.	Relation bipartite dans la phrase sujet / Verbe.
Classe de CE1	Identifier les éléments et leurs propriétés dans le Groupe Nominal.	Propriétés du groupe nominal.
Classe de CE1/CE2	Définir l'adjectif.	Notion d'adjectif, expansion du GN, lien direct avec le nom.
Classe de CE2	Identifier les déterminants d'après un recensement des connaissances des élèves.	Propriétés des déterminants.
Classe de CE2	Identifier les GS/GV.	Relation bipartite dans la phrase sujet / Verbe.
Classe de CE2	Identifier les GS/GV de phrases particulières...	Relation bipartite dans la phrase sujet / Verbe.
Classe de CM1	Classer les mots d'une phrase modèle.	Notion de nature grammaticale.
Classe de CM1	Identifier les compléments/circonstants dans la phrase tripartite.	Propriétés des compléments/circonstants dans la phrase.

Classe de CM1	Utiliser les déterminants.	Propriétés des déterminants
Classe de CM1/CM2	Identifier les GS et GV sur des phrases particulières.	Relation bipartite dans la phrase sujet / Verbe.
Classe de CM2	Identifier la structure phrastique en GS/GV et circonstant d'une phrase avec le verbe « aller ».	Relation tripartite dans la phrase sujet / Verbe/ circonstant, cas particuliers du verbe « aller ».
Classe de CM2	Identifier les circonstants (structures et propriétés).	Propriétés des circonstants.
Classe de CM2	Identifier 2 fonctions grammaticales d'adjectif : épithète et attribut.	Notion d'adjectif, expansion du GN, lien direct avec le nom.
Classe de CM2	Identifier les PSR ; proposition subordonnée relative qui ont la fonction complément.	Propriétés de la proposition subordonnée relative complément.

Pour définir le jeu, le maître choisit une « phrase modèle ». Nous remarquons 2 sortes de phrases modèles :

a/ les *phrases modèles prototypiques* qui illustrent clairement la règle de grammaire qu'il faut identifier, même si parfois le groupe sujet comporte plusieurs mots ou le circonstant est inversé en début de phrases :

→ « *Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane* » ; « *La lune éclaire la nuit.* » ; « *Grand Féroce part à la chasse. Grand Féroce rugit.* » ; « *Nous allons au cinéma.* » ; « *Dimanche, je suis allé chez mon tonton, ma tata.* » ; « *Jérémy écrit une lettre dans la cuisine* ».

b/ les *phrases modèles atypiques*, pour lesquelles le rapport entre la règle et la phrase pose problème. Par exemple : les phrases nominales, les phrases à l'impératif (exceptions à la structure) ; le GNS réduit à un mot, voire à une lettre, l'usage de l'article avec un nom partitif, etc...

→ « *Un peu de silence. Quelle horreur ! Défense de fumer.* » ; « *J'aime le jambon et la saucisse* » ; « *Sortez vos cahiers* » ; « *De la lave coule rapidement d'un côté de la montagne.* »

Ces phrases modèles sont des supports au jeu défini par le maître, aux opérations grammaticales consistant par exemple en l'interrogation (qui est-ce qui) pour segmenter en GS/GV ou en la manipulation pour repérer les compléments, la classification pour isoler des propriétés grammaticales...

Nous illustrons cette « définition du jeu » avec quelques extraits des corpus de nos épisodes de glissement conceptuel significatifs. Tout d'abord avec la classe de Pascale (CE1), où l'épisode de glissement conceptuel porte sur la méthode pour trouver un groupe nominal, ce qu'il faut identifier en premier à l'instar de l'identification du groupe sujet ; avant dans un second temps de la séquence, d'inviter les élèves à déterminer les éléments constitutifs d'un groupe nominal, contenus dans une phrase simple. L'enseignante explique : « *On va pas trouver les groupes nominaux en cherchant les groupes nominaux. Il faut une méthode,*

rappelez-vous. Pour trouver le groupe sujet, on a une méthode, bon. Pour trouver un groupe nominal, il faut une méthode. » Le but poursuivi dans ce jeu d'investigation est ici méthodologique. La professeure des écoles Cécile (CE1/CE2) définit explicitement la tâche des élèves en ces termes : « *Comme vous l'avez déjà fait là, pour la deuxième fois, voilà, c'est pas pour les mêmes personnes, vous allez enrichir un petit peu, c'est-à-dire mettre un petit peu plus de détail, un petit peu plus d'adjectifs* ». Cette définition enrôle les élèves dans une activité de recherche, le « jeu » est d'enrichir en information une production orale avant de passer à l'écrit. Annabelle (CE2) lance le jeu en interrogeant sur « *d'autres petits mots qu'on ne peut pas mettre devant le nom* ». L'enseignante cherche à faire émerger les connaissances et représentations des élèves en début de leçon. La maîtresse Marielle (CE1) précise le but de la tâche, suite aux erreurs constatées lors d'une phase de travail en individuel, peut-être « un jeu remédiant » : « *Alors, je reviens là vous avez du mal à comprendre. Le sujet, qu'est-ce que c'est le sujet ?* ». Dans l'épisode de glissement conceptuel relevé dans le corpus de Jean-François (CM1), nous remarquons une définition du jeu de type instrumental : « *Alors, est-ce qu'on pourrait employer tous les compléments qu'on a trouvés jusqu'à présent dans la même phrase ? On va continuer à faire grossir notre boule de neige.* » Le maître conduit les élèves à « jouer » avec une phrase « boule de neige » afin d'agrèger tous les compléments isolés dans les précédentes phrases étudiées et conforter l'assimilation du concept de complément de verbe et de phrase. Avec Fabrice (CM2), le « jeu » consiste en la manipulation de groupes de mots soulignés en rouge : des opérations de déplacement dont une validation sémantique en reconnaîtra la pertinence. Le jeu de secondarisation réside dans l'appropriation de cette propriété syntaxique (pouvoir déplacer un groupe de mot) qui définit le circonstant, objet de la séquence d'apprentissage. Dominique (CM2) introduit l'étude de la proposition subordonnée relative avec une question initiale qui enrôle les élèves dans une activité réflexive, constitutive du « jeu » : « *Qu'est-ce que c'est les reliques des rois mages se trouvent dans le Dom ?* » La définition du jeu que propose Fabienne est réflexive. Il convient d'identifier les fonctions différentes de deux adjectifs identiques en s'appuyant, en fin de cursus élémentaire (CM2), sur des connaissances acquises.

Nous voyons ainsi que tous les enseignants transmettent des règles constitutives de la tâche scolaire qui définissent ce que les élèves doivent faire, avec des explicitations définitoires précises afin de rendre « gagnant » le jeu didactique.

2. Dévolution : En début de leçon, il y a une question à laquelle il faut répondre. Le maître propose la plupart du temps des transformations de phrases (pronominalisation, conjugaison, etc). Les élèves s'appuient sur ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire. Avec l'aide du maître, ils cherchent la raison de cet usage.

Ainsi, dans l'épisode de glissement d'Evelyne (CE1) nous remarquons qu'une grande part de travail sur les contenus est assumée par les élèves dont la connaissance intuitive de la langue les conduit à dire : « *Ils du centre construisent... non ça ne va pas* », ou encore : « *Tous les je, tu, il, nous, vous, il avec un s, elle... ça peut pas mettre maîtresse avec le truc parce que comme on dit je centre de loisirs construisent, ça a pas de sens...* ». Cet exemple montre un mouvement de dévolution du problème grammatical que s'approprient les élèves, comme dans le corpus l'épisode de Juliette (CE2) où un élève explicite ce qui ne peut pas se dire, en reprenant à son compte un raisonnement de la maîtresse : « *Je horreur, tu horreur, il horreur...(...)* ». De même, en début de séance d'Annabelle (CE2), les élèves doivent énoncer, les déterminants qu'ils connaissent ou bien les mots « *qu'on ne peut pas mettre devant le nom* » avec le nom « *livre* ». Ce qui amène les élèves à effectuer des remarques morpho-

syntaxiques d'accord en genre qui soulignent un moment de dévolution où les élèves s'emparent du questionnement initial de la maîtresse : « *Même livre, on ne peut pas le dire.* » ou bien « *La livre, je peux pas....* » Des remarques qui conduisent les élèves à institutionnaliser : « *Parce que là, c'est au féminin. Et livre, c'est au masculin. Il faut dire « le livre ». Il faut que ce soit au masculin.* » Le corpus de Jean-Jacques (CM2) montre aussi des élèves qui, rapidement, se rendent compte d'une ambiguïté. Ils annoncent un contenu qui pose problème : « *On ne peut pas dire je suis allé tout seul* ». Dans une phrase que les élèves segmentent en groupe sujet et groupe verbal, la manipulation de suppression du groupe ressemblant à un complément circonstanciel est interdite. Ils sont ensuite amenés à en rechercher les raisons. Autre dévolution significative : en début d'épisode de glissement conceptuel de Muriel (CM1/CM2), un élève rétorque vite, après la formulation d'un camarade : « *non, c'est pas les cahiers qui vont sortir.* » Une confusion entre le thème de la phrase (les cahiers) et le sujet grammatical (ici, implicite) s'est produite. Une remarque que l'enseignante reprend simplement en écho sous forme de « questionnement limite » : « *ce n'est pas les cahiers qui vont sortir, donc ?* »

Nous observons ainsi que l'appropriation effective, par les élèves, du problème grammatical posé par l'enseignant est une ressource pour l'apprentissage, dans la mesure où cette dévolution provoque une dynamique dans le « jeu » didactique.

3. **Régulation.** Celle-ci consiste, en d'autres termes, en l'étayage proprement dit du glissement conceptuel. Les élèves cherchent le pourquoi « *on peut dire / on ne peut pas dire* ». Le maître procède par « *questionnement limite* » ou « *questionnement indice* » ou encore « *questionnement focalisant* ».

→ Le *questionnement limite* provoque la réflexion des élèves. Il se qualifie ainsi car on est à la bordure, à la limite du raisonnement : on est sur le « fil du rasoir », on pousse les élèves à devoir exécuter un choix, un raisonnement, à modifier leur représentation, à faire preuve de cohérence. Il y a une provocation à la pertinence dans le « jeu didactique ».

→ Le *questionnement indice* approfondit la réflexion des élèves par la livraison d'une information nouvelle dans la question, un indice pour lancer les élèves vers une nouvelle piste de travail afin de rendre le « jeu » gagnant, afin de faire avancer les apprentissages dans un sens attendu.

→ Le *questionnement focalisant* conduit à une réflexion approfondie de manière fortement guidée et hiérarchisée par le maître qui régule les interactions dans le sens d'un cheminement séquencé, par étape (voir le corpus de Fabrice). Le but est de faire préciser aux élèves leurs pensées.

L'enseignant peut également écarter ou épingle des réponses d'élèves. Il peut simplifier la tâche grammaticale par réduction du nombre d'actes requis pour atteindre la solution ou bien par un signalement des caractéristiques de la tâche afin de l'exécuter plus aisément. Il peut aussi montrer des modèles pour soutenir l'effectuation de la tâche scolaire. L'étayage comprend également l'appui sur les expériences et les savoirs déjà acquis afin d'asseoir la démarche sur un socle de représentations à structurer ou modifier, les procédures de synthèse pour mieux relancer le travail de recherche et la réflexion en rappelant le chemin parcouru par les élèves, celles de reformulation visant la clarification et la précision des formulations et pensées de l'élève, celles de focalisation pour faire approfondir des remarques d'élèves, les temps de rappel des procédures ou du comment faire pour réaliser la tâche et les temps de validation « on line » (visant la vérification de la compréhension du travail en cours) ou de

validation « in fine » pour fixer les choses. La fonction de l'étayage est d'éviter avant tout que l'élève s'écarte du but assigné ou se démotive.

Nous exemplifions cette régulation, en reprenant pour commencer, les interactions de la classe d'Evelyne (CE1), où l'enseignante épingle une réponse erronée d'élève sans énoncer l'erreur. Elle demande dans un long et progressif questionnement limite : « *Les enfants. Donc si j'entoure les enfants, à la place de « les enfants », je peux le remplacer par un pronom personnel... (...) Lequel?* » Après réponse d'élève, la maîtresse insiste : « *Il avec un « s ».* *Donc je dis...* » La maîtresse poursuit sa provocation didactique avec un questionnement limite afin que les élèves s'aperçoivent de leur erreur : « *Ils... Ils...* » Et formulent ainsi in fine : « *Ils du centre construisent... non ça va pas...* » Le questionnement opéré souligne donc un étayage en vue d'une rectification d'élève fondée sur la sémantique : « *On peut pas parce que il du, ça veut rien dire... Y'a pas de sens maîtresse.* » Devant les incertitudes suivantes des enfants, l'enseignante opère de nouveau une autre remarque à fonction d'étayage afin de réguler les interactions apprenantes et conduire à la solution : « *Vous avez dit les enfants... On parle des enfants mais pas de n'importe quel...* » Ce questionnement indice finit par conduire les élèves à la réponse attendue que l'enseignante désigne au tableau de la main : « *Donc le groupe sujet. Là. C'était tout ça.* » Le questionnement limite a pour fonction de pousser les élèves à se rendre compte par eux-mêmes d'une inexactitude dans leur raisonnement et les conduire à se corriger. Le questionnement indice livre une information pour lancer les élèves vers une nouvelle piste de recherche.

Une enseignante, Juliette (CE2), montre un travail de tissage avec un savoir grammatical déjà acquis ou en cours d'acquisition (« *Comment on fait pour trouver le groupe sujet, tu te souviens, Pascal ? ... Tu te souviens comment on fait ?* ») Le travail sur des phrases atypiques exige vraisemblablement plus de liens avec ce que les élèves ont déjà entendu ou compris, mais auquel nous n'avons pas accès, faute d'observation des séquences précédentes. Quelques moments d'étayage apparaissent dans l'épisode : « *On le met entre c'est et qui. C'est, hum, hum, hum, qui. Hum, hum, hum... Ah c'est difficile, hein. Allez je t'aide, c'est hum, hum, hum, qui aime le jambon et la saucisse.* » C'est un appui sur un savoir-faire d'extraction des sujets de la phrase, déjà vu en classe. Nous voyons des éléments de gratification : « *Elle a deviné, c'est « je ».* »

Dans la classe de Pascale (CE1), nous relevons aussi un élément de tissage, un appel à la connaissance acquise avec un « *rappelez-vous* » pour soutenir les transactions. Le discours de l'enseignante est très clairement explicite et teinté de logique : « *On ne va pas trouver les groupes nominaux en cherchant les groupes nominaux* ». Elle signale une caractéristique forte de la tâche en indiquant une évidence méthodologique, très vite partagée par une élève qui donne la solution que la maîtresse épingle pour amorcer sa synthèse qui étaye la réflexion des élèves. On y remarque l'emploi métaphorique de termes indiquant des relations (de pouvoir) entre des mots : « *(le nom) qui dirige (le groupe nominal)* » ou « *les autres mots qui obéissent à...* » Le discours de l'enseignante indique un étayage sous la forme d'une focalisation pour approfondir la recherche des élèves : « *Maintenant que j'ai le nom... regardez quels sont les autres mots qui vont avec...* » Toutefois, une certaine imprécision conduit les élèves à répondre que le « *mot qui va avec lune* » est « *nuit* », une réponse exacte en termes de thématique mais qui ne correspond pas aux attentes de la maîtresse. Le discours de l'enseignante n'est pas sémantique mais grammatical, puisqu'il s'agit d'identifier l'article qui accompagne le nom « *lune* ». La maîtresse écarte la réponse par une invalidation : « *Moi, je ne suis pas d'accord.* » Puis elle relit la phrase prototypique qui amène une élève à spécifier le déterminant attendu. L'énumération des solutions possibles pour déterminer la nature du

mot « *Et au fait, au passage : quand je dis la lune, la, c'est quoi comme nature ? C'est un autre nom ? C'est un adjectif qualificatif ou c'est un déterminant ?* » indique un allègement de la difficulté comme une aide à l'apprentissage afin d'éviter une surcharge cognitive en ce début de formalisation des éléments constitutifs du groupe nominal en CE1.

Annabelle (CE2) porte le glissement conceptuel, elle en assume la direction : « *on va prendre le mot livre* ». Prenant en charge un questionnement : « *c'est quoi les déterminants* », elle utilise un artefact didactique que nous avons qualifié de « questionnement limite » avec : « *La livre, on peut pas mettre celui-là ?* » afin de pousser les élèves à effectuer un saut dans leur raisonnement : identifier le genre des mots dont il est question et l'accord du déterminant (*le*) avec le genre masculin (*livre*). Les élèves ne donnent pas le pourquoi on ne peut pas dire. L'enseignante reformule son questionnement limite : « *Pourquoi je ne peux pas dire « la livre » ?* ». Finalement, deux élèves prennent en charge une part des contenus en énonçant la réponse attendue ; l'un justifie : « *Parce que livre, c'est masculin.* » Et une transactante explicite : « *Parce que la, c'est au féminin. Et livre, c'est au masculin. Il faut dire « le livre ». Il faut que ce soit au masculin.* » Le questionnement limite est une provocation dans les apprentissages, il donne du « grain à moudre » aux élèves.

Virginie (CE2) étaye le glissement conceptuel essentiellement avec les éléments de réponse qu'elle épingle, avec la non écoute de solutions ou la reprise de partie des réponses des élèves (afin de suivre sa visée) et le choix des élèves qu'elle sélectionne pour leur donner la parole équitablement et judicieusement (par exemple Lola : « *Mais attends, j'ai dit Lola, j'entends quelqu'un d'autre* ». Elle ignore la réponse des autres.). Elle relève comme « reprise écho » que l'expression « *groupe* » de la réponse « *groupe sujet* » dont la compréhension s'avère nécessaire en priorité, inférons-nous : « *C'est un groupe. Ca, c'est vrai parce qu'il y a plusieurs mots dedans* ». Lola va plus loin que l'interrogation de la maîtresse puisqu'elle définit aussi le groupe de mots soulignés en rouge : *Après Grand Féroce, c'est souligné en bleu. C'est un groupe de noms. Et, euh, part à la chasse, c'est souligné en rouge, c'est le groupe des actions qu'ils font.*. Toutefois, l'enseignante n'épingle de nouveau que ce qui l'intéresse : « *Et le groupe des noms. Qui est-ce qui connaît un autre mot pour appeler ce groupe-là avec les noms ?* ». Virginie ne valide qu'alors la réponse en termes de groupe sujet puis avec l'élève Selem, en termes de groupe verbal. Nous remarquons, in fine, que les régulations de l'enseignante se fondent sur les choix qu'elle opère pour donner la parole à certains élèves et non d'autres, les contenus de réponse qu'elle écarte au profit d'une démonstration progressive qu'elle vise. Elle étaye sa didactique sur les remarques des élèves selon ce qu'elle y sélectionne. Notre enseignante maintient ainsi un scénario didactique planifié, hiérarchisé et cohérent.

Dans le protocole de Marielle (CE1), nous remarquons qu'après avoir observé des erreurs, lors de son contrôle des exercices sur l'extraction du sujet, l'enseignante demande l'attention du groupe classe pour faire une mise au point : « *Alors, je reviens là, vous allez du mal à comprendre* ». Elle pose alors une « *question limite* » : « *est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action ?* », à laquelle les élèves répondent par la négative. Ce mode de questionnement ou d'étayage permet aux élèves de formuler la réponse attendue. C'est comme une « provocation » ou un « faire bouger cognitif ».

Laurence (CM1) régule l'épisode de glissement en écartant ce dont la classe ne parlera pas, ce sur quoi il n'est pas présentement question de travailler : « *On travaille pas sur le verbe, on met le verbe de côté* ». Elle écarte aussi la notion de « *sujet* » : « *C'est grammatical mais c'est pas sa carte d'identité* ». Elle précise : « *Parce que un sujet, ça peut être plein de choses, plein de mots différents* ». La définition métaphorique (« *carte d'identité* ») qu'elle emploie

nous semble un artefact didactique intéressant, un outil d'étayage utile devant l'abstraction d'une tâche scolaire de classements de mots en nature grammaticale : « *C'est ce qu'est un mot au niveau grammatical, sa carte d'identité en fait* ». Cette métaphore ainsi que l'exemplification d'une nature de mot (le verbe) forment un mode d'étayage par un allègement de la difficulté au sens de Bruner. L'enseignante prend à sa charge la difficulté pour faciliter la compréhension, une difficulté qu'elle rétrocede ensuite aux enfants en écartant ensuite l'élément d'aide : on ne parlera plus du verbe. On obtient ainsi ce fonctionnement de l'étayage dans la classe de Laurence : une question initiale soutenue par un double étayage avec une définition métaphorique (« *carte d'identité* ») et une exemplification de la définition (« *verbe* »). La régulation de l'étayage, qui passe par écarter les notions de sujet puis de verbe, une fois l'utilité épuisée, vise essentiellement une focalisation sur un classement des mots en catégorie grammaticale (« *la nature grammaticale des mots* »).

Dans la classe de Jean-Jacques (CM2), les transactions sur les contenus se répartissent entre les observations spontanées des élèves (« *Ben, non, monsieur, je, c'est le G.S.* ») et les reprises du maître (« *donc je reprends ce que dit Chloé...* »). La didactique est alimentée par des synthèses (« *Mais vu ... qu'on peut pas...* ») et des questions – focalisations (« *Est-ce qu'on peut... ? Tu peux ?* ») pour étayer les propriétés du concept. Le maître n'écarte pas les formulations des élèves non attendues, il s'appuie sur les aspects langagiers d'usage courant pour expliciter certains phénomènes langagiers possibles : « *Chez mon tonton, ma tata, dimanche, je suis allé On pourrait trouver ça dans une poésie, c'est vrai.* » Afin de rebondir ensuite sur une question précise : « *Donc, on pourrait peut-être le déplacer. Est-ce qu'on peut alors le supprimer ?* » Le « *on peut, on ne peut pas dire* » souligne donc des comportements syntaxiques qui définissent les propriétés même des concepts de complément de phrase et de verbe. Les remarques, les avis contradictoires, les évidences données par la manipulation sont étayées par des synthèses successives (« *Donc, je reprends ce que dit Chloé. Là, ils disent effectivement... On est obligé... Vu qu'on ne peut... Donc Maeva, tu es d'accord avec ce que dit Luc... On est d'accord pour dire...*») qui rappellent avec régularité le chemin parcouru par la classe. Une procédure d'étayage efficace, nous semble-t-il, qui focalise vers des points d'accords entre les transactants et les contenus. L'étayage par focalisation sur un élément du discours des élèves permet de leur faire approfondir la réflexion et la justification en termes syntaxiques.

Avec la réponse d'Anthony, Fabienne (CM2) pose une question provocatrice (un questionnement limite) pour relancer la transaction qui s'était égarée sur les marges de l'erreur : « *Ici Anthony propose, détermine, détermine le nom. Est-ce que grande détermine le nom et dire que ça va être du féminin, du masculin? Est-ce que c'est l'adjectif qui détermine ça? Quel est le mot qui va déterminer le pluriel? Masculin? Féminin?* ». Finalement, les élèves identifient la fonction épithète du second adjectif, sans définition. Le passage avec le « questionnement limite » : « *est-ce que grande détermine le nom ?* » est une forme d'étayage qui a une fonction d'« approfondissement » pour rectifier les solutions proposées. La maîtresse conclut le glissement avec « *ça vous rappelle quelque chose épithète* » dans une forme de tissage, de liens avec une leçon précédente à laquelle nous n'avons pas eu accès.

Fabrice (CM2) souligne les réponses données de manière à provoquer d'autres réflexions et formulations d'élèves qui approfondissent la question. Ses propos sont ainsi « ouverts » : « *D'accord, c'est une façon, il y a peut-être une autre façon aussi ?* ». Il souligne la procédure employée par une élève comme focalisation : « *Amandine, elle a interverti...* » afin que les élèves comprennent bien l'enjeu des manipulations, ce qui est effectué. La validation des manipulations syntaxiques par une instance sémantique régule les transactions. A cet égard, nous relevons les trois questionnements suivants : « *Ces trois façons de lire la phrase*

sont-elles différentes ? » (...) « Est-ce que le sens est identique ? (...) On les a pas placés au même endroit, tout à fait, mais est-ce que le sens de l'histoire, est-ce que c'est le même ? » Les hésitations des élèves entre une réponse affirmative ou négative obligent en effet le maître à un étayage, par un questionnement « focalisant » : le maître passe de « phrases différentes » (appel au sentiment linguistique) à « sens identique » (appel au sentiment sémantique) puis « même endroit » (appel au sentiment syntaxique). Le maître ayant repris à son compte une remarque d'élève : « On les a pas placés au même endroit », il nous semble pragmatiser son questionnement : rendre son propos davantage syntaxique en parlant d'emplacement des groupes de mots dans la phrase. Ce qui s'avère « gagnant ».

Le maître de grammaire, Guillaume (CM1), convoque une instance de validation des propositions des élèves en utilisant une référence aux pratiques langagières (« On peut dire la lave, c'est français ou pas ? ») Puis, après une réponse positive des élèves, il provoque la réflexion des élèves avec : « Oui, c'est français, on peut dire autre chose peut-être ? » Il épingle la formulation d'un élève (« Le lave. ») pour rebondir dans son questionnement qui cherche à obtenir le « pourquoi » du « on ne dit pas » : « On dit pas le, le lave, non, pourquoi on dit pas le lave ? » La réponse n'est pas explicative (« Parce que ça se dit pas. ») Du coup, l'enseignant reprend un questionnement limite pour demander une justification : « Pourquoi ça se dit pas ? Moi je dis le lave... » Il interpelle de nouveau la connaissance implicite de la langue maternelle : « Pourquoi c'est pas français ? Je pose la question à chaque fois. » Ce qui s'avère gagnant avec la réponse attendue qui tombe : « La lave, c'est féminin ». Il écarte un peu plus loin une réponse qui ne correspond pas à la notion de partitif qu'il veut faire aborder : « Une lave, non, on ne peut pas dire une lave. On peut le dire, mais il y a mieux. » Afin de contourner la difficulté cognitive, le maître propose une manipulation à partir d'un référent plus familier aux élèves comme moyen d'étayage : « Moi je peux vous proposer au lieu de dire la lave, par exemple je vais manger purée, je vais manger... Qu'est-ce que vous allez mettre avant purée ? » La proximité des élèves avec ce nouveau lexique favorise l'accomplissement du glissement conceptuel.

En écho, suite à une erreur relevée par un élève, l'enseignante Muriel (CM1/CM2), utilise un questionnement limite afin de provoquer un rebond cognitif chez les élèves : « ce n'est pas les cahiers qui vont sortir, donc ? » La maîtresse reprend plus loin le même mode d'étayage en demandant : « Vous. Mais y a-t-il « vous » dans la phrase ? », un autre « questionnement limite » en écho à une réponse d'élève sur laquelle l'enseignante ne prend pas position. Ce mode d'étayage a pour fonction de stimuler un approfondissement de la réflexion grammaticale des élèves ou un apprentissage. Nous notons un vif écartement d'une réponse : « vous dites n'importe quoi ! »

Dominique (CM2) oriente la tâche scolaire avec des questions enchâssées qui étayent progressivement un « jeu réflexif » : « Qu'est-ce que c'est (...) Et celle-là, qu'est-ce que c'est (...) Une proposition subordonnée qui commence par quoi ? (...) A quoi elle sert cette proposition subordonnée ? (...) Bon, mais plus précisément qu'est-ce que ça complète ? Comment on l'appelle (...) Et comment est-ce qu'on reconnaît une proposition subordonnée relative ? ». Il découpe, dès le début, la longue phrase en deux segments et demande aux élèves de se focaliser sur l'un des segments de la phrase puis sur l'autre. Il étaye son propos, outre par une hiérarchisation de la difficulté par segmentation, avec quelques monstrations ou une gestuelle qui précise les choses. Nous observons ainsi une réduction des degrés de liberté (selon Bruner) avec une multiplication de questions précises, un découpage de la phrase initiale, des gestes de monstrations (« Et celle là... ») ; c'est-à-dire une simplification de la tâche par une décomposition des actes de réflexion requis pour atteindre la solution attendue. C'est une réduction de la complexité de l'objet d'enseignement qu'est la

P.S.R. (proposition subordonnée relative) afin de réguler le feed-back de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de rectification et de progression dans des « glissements ». Dominique réduit ainsi l'ampleur de la tâche jusqu'à un niveau accessible pour les élèves du CM2. Nous avons ici une illustration de l'importance de l'étayage dans le processus de glissement. Toutefois, le maître de grammaire réduit peut être trop la difficulté lorsqu'il donne – après quelques tours de parole infructueux – la réponse dans sa question : « *Ca sert à compléter quoi ?* » Vraisemblablement un effet Topaze, où le maître aide trop.

4. **Institutionnalisation** : C'est l'explicitation et la généralisation de la règle. Deux cas peuvent se présenter. Soit, les élèves ont trouvé la réponse au pourquoi de l'usage : le maître peut généraliser (glissement institutionnalisant). Soit, les élèves n'ont pas vraiment trouvé : le maître est embarrassé et finit par donner la réponse (glissement remédiant). Parfois dans certains cas, il n'existe pas d'institutionnalisation (par exemple avec Evelyne au CE1 ou Jean-François en CM1/CM2). Par ailleurs, l'institutionnalisation, au regard de la métalangue convoquée, prend une valeur qui va de « vérités provisoires » à des « concepts institués », c'est-à-dire de glissements conceptuels sémantiques à des glissements syntaxiques en passant par des glissements en référence avec des analyses de valeur thématique et morpho-syntaxique. Ces valeurs participent, comme nous l'avons expliqué dans notre chapitre d'élaboration de notre problématique (chapitre 1), à des paliers de conceptualisations grammaticales formant un champ conceptuel sur la temporalité d'une scolarité en école élémentaire. Un dernier type de glissement (que nous exposons plus bas) est le glissement instrumenté : c'est un glissement restant implicite, l'instrument permet aux élèves de trouver la bonne réponse qui n'est cependant pas institutionnalisée (il existe un glissement, mais y'a-t-il vraiment secondarisation ?)

Ainsi, nous utilisons deux points de vue pour analyser les glissements, deux entrées distinctes dans cette analyse :

- en termes d'état de l'interaction maître – élèves,
- en termes de langue utilisée pour décrire le fonctionnement linguistique (épi/méta - langue; le langage utilisé est, en général, corrélé avec la réussite de l'action, l'accession à un palier de conceptualisation).

Nous remarquons à côté des temps de validation de l'enseignante Juliette (CE2), de longs moments d'institutionnalisation qui montrent une prise en charge importante de la transaction sur les contenus d'enseignement. Les élèves n'ont pas trouvé d'explication, c'est la maîtresse qui donne la réponse en termes de phrase nominale, lors d'une première institutionnalisation. Le glissement conceptuel est remédiant : « *Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans cette phrase, c'est une phrase nominale, pas de verbe.* » Les élèves ayant trouvé la réponse, l'enseignante généralise de la manière suivante, le glissement conceptuel est institutionnalisant, à valeur sémantique : « *Je et j' apostrophe c'est le même, pourquoi ? Parce qu'on élide le e quand on a une voyelle, hein. Là, comme on a un a , on a sabré le e et on a mis une apostrophe à la place, et c'est bien je.* » De la même façon, la maîtresse généralise à partir de la réponse sur l'infinitif, la question de la segmentation en G.S. et G.V. d'une phrase particulière. Le glissement conceptuel est institutionnalisant à valeur plutôt syntaxique : « *Il est à l'infinitif. Verbe non conjugué, égal phrase non verbale. Donc on est pas dans une phrase verbale. Donc notre histoire là, elle n'est valable que pour les phrases verbales...* »

En conclusion de l'épisode de glissement de la classe de Pascale (CE1), suite à la question : «*Qu'est-ce qu'il me donne comme information ?*», les écoliers ajoutent fort justement : «*Là, y'en qu'une*». Ici, les élèves prennent en charge l'institutionnalisation de la connaissance, c'est un glissement conceptuel institutionnalisant de type thématique.

Le glissement conceptuel est principalement porté dans la classe de Cécile (CE1/CE2) par les élèves qui assurent la définition de l'adjectif. C'est d'abord une définition fondée sur des exemples, puis sur une valeur thématique (en référence à un raisonnement «*informationnel*» en thème/rhème : «*(ça sert) à donner... plus d'exemples*»). La maîtresse prend alors à sa charge la relance avec un artefact langagier «*plus de...*», la réponse attendue et obtenue étant : «*plus de détails*». C'est un épisode de glissement conceptuel institutionnalisant à valeur thématique qui apparaît, en début de séquence, lors d'une mise en route de l'activité de recherche, que les élèves devront produire dans le repérage d'adjectifs dans des textes ou des phrases.

Le glissement conceptuel est aussi institutionnalisant dans le corpus de Virginie (CE2). Les élèves participent activement à son élaboration : «*Lisa, par exemple, à quoi il sert le groupe bleu, le groupe sujet.*» Les élèves définissent de façon sémantique la notion de sujet : «*Ben, à savoir qui parle... Ou qui fait les actions.*» Ce que l'enseignante reprend : «*Qui fait les actions, c'est ça.*» Nous qualifions ainsi le glissement de sémantique au regard de la métalangue employée.

Le protocole de Jean-Jacques nous montre également un glissement institutionnalisant où le maître généralise les propos précédents : «*Donc, tout ce qui est orange, effectivement, ça fait partie du groupe de verbe. Et pourtant, ça ressemble à un complément circonstanciel. Ça fait partie de groupe de verbe.*» Le glissement conceptuel est ici de type syntaxique avec l'emploi d'une métalangue instituée («*complément circonstanciel*»).

Au C.P, Marie-José reprenant son questionnement «*Le premier petit mot ils, vous m'avez dit, ils sont plusieurs parce que c'est il avec un s. Alors est-ce que ça va, ce il va remplacer des personnages ou des choses ? Qu'est-ce que « il » remplace ?*», est amenée à rectifier un premier tour de parole avec un «*Non, moi je te parle avec le s.*» qui produit un éclair chez une élève qui découvre le mot remplacé par le pronom : «*Les enfants.*» L'épisode ne se termine pas par une institutionnalisation fixant une règle grammaticale, seulement une reprise «*Les enfants ? Il avec un s, ça peut être remplacé par les enfants ?*» qui ne valide pas la réussite, mais relance le questionnement («*Je ne sais pas. Ne me dites pas non. Moi je me pose des questions, j'en suis au stade où je me pose des questions. Je ne sais pas*») suite aux hésitations d'élèves qui n'assimilent pas vraiment l'effet de substitution pronominale très abstrait pour des enfants de cours préparatoire. Après la récréation, un épisode suivant boucle le questionnement et conduit à une institutionnalisation explicitée de la notion de «*pluriel*».

En revanche, dans la classe de Didier (CP), nous assistons à une institutionnalisation courte, et de forme explicite «*Le pluriel. Donc on a vu que c'était le pluriel. Donc il y a plusieurs personnes. Ils c'est-à-dire les terriens et à chaque fois il y a e.n.t.*». L'enseignant fixe ainsi la notion de pluriel. C'est un glissement conceptuel institutionnalisant à valeur morpho-syntaxique (au regard de la langue grammaticale et des observations visuelles convoquées sur la marque orthographique) Les élèves constatent la relation pronom, «*ils*», terminaison du verbe en «*e.n.t.*» et notion de pluriel. C'est une première approche, un simple constat qui «*prépare*» les élèves, bien avant une conceptualisation des relations morpho-syntaxiques dans les phrases.

6-3 : Analyse en termes de topogénèse, l'identification des « glissements conceptuels »

Il s'agit ici d'identifier les grands types de glissements conceptuels utilisés par les maîtres de grammaire. Il existe, inférons-nous, deux types de glissement conceptuel :

- ceux liés à l'étayage; ils soulignent l'état de l'interaction entre le maître et l'élève (interaction convergente ou remédiate), ils présentent le rapport entre la réponse de l'élève et l'institutionnalisation du savoir ;
- ceux liés au type de langage grammatical (l'épi/métalangue), directement liés aux contenus des apprentissages en grammaire, ils caractérisent une forme d'analyse, une activité épilinguistique ou métalinguistique.

Les glissements conceptuels institutionnalisants, remédians, et instrumentés appartiennent à la première typologie, les autres glissements sémantiques, thématiques, morpho-syntaxiques et syntaxiques à la seconde.

1. Le glissement institutionnalisant : Après quelques interactions, un élève a trouvé la bonne réponse (le pourquoi de l'usage). Le maître souligne cette réponse et formule, en généralisant, la règle. Comme illustration, nous prenons les derniers propos de Jean-Jacques qui institutionnalise la règle grammaticale, sans toutefois définir explicitement le concept de complément de verbe en opposition au complément de phrase ou circonstanciel : « *On est bien obligé de mettre quelque chose derrière je suis allé* » et « *Donc, tout ce qui est orange, effectivement, ça fait partie du groupe de verbe. Et pourtant, ça ressemble à un complément circonstanciel. Ça fait partie de groupe de verbe. On est bien d'accord* ». Les protocoles de Juliette et de Pascale soulignent aussi des glissements institutionnalisants comme nous l'avons déjà indiqué.

2. Le glissement remédiant : Aucun élève n'a trouvé la bonne réponse. Le maître, à la fin de l'échange, finit par formuler la règle, ou bien se voit contraint d'utiliser une procédure qui contourne la difficulté et remédie ainsi à l'erreur effective ou qui se profile.

Dans l'épisode de glissement issu du protocole de Juliette (autour de « *Un peu de silence* ») les élèves n'ont pas trouvé la bonne réponse, la maîtresse est contrainte d'expliquer le phénomène des phrases sans verbes : « *Il n'y a pas de verbe dans cette phrase, c'est une phrase nominale, pas de verbe...* » (Voir page 14). Le glissement est remédiant. Dans le corpus d'Evelyne, l'épisode de glissement se produit au moment où la classe rencontre une impasse devant un raisonnement en thème - rhème. « *Les enfants* » sont bien le thème de la phrase, ce de quoi on parle. Mais cela ne correspond pas au sujet grammatical qui est un groupe de mots. Le glissement s'effectue lorsque les élèves produisent une pronominalisation suggérée par la maîtresse qui ne fonctionne pas. Nous observons, du coup, un étayage de l'enseignante qui produit un glissement remédiant. De la même manière, dans le corpus de Marielle, les raisons se trouvent dans la limitation du raisonnement en référence au thème/rhème. Des élèves ont trouvé qu'on parle du cinéma dans la phrase : « *Nous allons au cinéma* ». Réponse éminemment juste, mais ici le thème de la phrase ne correspond pas au sujet grammatical : le pronom « *nous* ». L'enseignante est aussi dans l'obligation de provoquer un glissement remédiant en utilisant un questionnement limite. La même limitation du raisonnement, en référence au thème/rhème, s'observe dans le protocole de Muriel face à une phrase à l'impératif qui oblige les élèves à dépasser un raisonnement fondé sur la valeur

thématique pour trouver le sujet implicite « *vous* », qui ne peut pas apparaître dans une phrase au mode impératif et produit aussi un raisonnement remédiant.

3. Le glissement instrumenté

Le maître choisit ou décide selon les contraintes didactiques, les capacités des élèves d'utiliser un artefact qui comporte dans son utilisation même un glissement conceptuel. Le maître ne va pas développer une institutionnalisation explicite, l'instrument provoque un glissement qui implicitement indique le concept : par exemple, la notion d'enchâssement de compléments ou le groupe sujet, le partitif.

Nous relevons dans l'épisode de glissement de la classe de Jean-François, un glissement instrumenté qui se produit grâce à l'exercice d'agrégation de segments de phrases en une seule phrase « boule de neige » constituée de tous les compléments précédemment analysés. Tout au long de ce protocole (voir en annexe sur cédérom), les exercices oraux qui amènent l'enseignant à interagir en termes de questions, réponses, justifications de type sémantique semblent le support pour bâtir progressivement LA phrase modèle (dénommée « *phrase boule de neige* » par le maître). La phrase ainsi obtenue, tel un emboîtement de poupées russes, est une construction prototypique d'un algorithme grammatical comprenant GS+V+COD+COI+CC. En définitive, les premières analyses grammaticales sont prétextes à la construction d'une très longue phrase par emboîtement de divers constituants, montrant l'enchâssement de divers compléments et plus loin des effets de substitution.

De la même manière, en CE1, l'enseignante Evelyne utilise la procédure de substitution du mot ou du groupe de mots – identifié comme « de qui, de quoi on parle ? » - par un pronom personnel. Cette pronominalisation permet un glissement conceptuel vers un niveau supérieur dans la mesure où elle offre aux élèves l'opportunité de s'abstraire de la sémantique pour parvenir progressivement à une élaboration de la formalisation grammaticale, du moins l'inférons-nous. La substitution pronominale montre que le mot ou groupe de mots, extrait de son contexte, forme le groupe sujet car il s'inscrit dans une relation sujet/verbe que les enfants connaissent déjà grâce aux tableaux de conjugaison appris et toujours affichés dans la classe. Cela fait implicitement comprendre que ce groupe de mots ou mot remplacé par « il », « ils » ou « elle » est un sujet, constituant essentiel à la phrase, un élément qui forme avec le verbe la phrase prototype et impose au verbe une marque de conjugaison au sein de l'équation : P : G.S. + G.V. La pronominalisation facilite l'assimilation conceptuelle du Groupe Sujet dans son lien fondamental avec le verbe tout en sollicitant une attention particulière sur le rapport élément/groupe. S'il manque l'extraction d'un seul mot dans la reconnaissance du GNS, la pronominalisation ne fonctionne pas, au regard d'un recours à une instance sémantique de validation.

Afin de finaliser un guidage dans une notion abstraite, le maître change de contexte, il transfère l'opération dans un univers plus familier des élèves, une proximité favorable au glissement. L'enseignant étaye le glissement de cette manière, avec une procédure de « recontextualisation » qui va porter le glissement lui-même. Nous avons comme illustration le transfert opéré par Guillaume (CM1) qui propose, afin de faire comprendre le concept abstrait de partitif, une manipulation via la substitution de « lave » par « purée » dont la proximité langagière est plus importante pour les écoliers. « *Moi je peux vous proposer au lieu de dire la lave, par exemple je vais manger purée, je vais manger... Qu'est-ce que vous allez mettre avant purée ?* », ce à quoi les élèves répondent : « *De la.* » Le maître reprend en écho : « *De la purée* » qui amène les élèves à trouver la solution attendue, à opérer le transfert souhaité : « *Ah oui, de la lave* ».

Nous pouvons aussi considérer comme autre glissement instrumenté, les procédures de soulignage des groupes syntaxiques que les élèves repèrent. Par exemple, entourer en bleu, en

rouge. Les élèves peuvent faire la bonne opération, mais ils n'arrivent pas au « pourquoi ». Ils justifient les groupes soulignés par des couleurs distinctes, mais de manière restrictive au regard de ce qu'on peut attendre par exemple dans les grandes classes. Ainsi, nous lisons dans un protocole de CM2 (classe de Muriel): « *Exact. Le verbe, c'est l'action et le sujet, c'est celui qui fait l'action. Alors, cherchez-moi donc celui ou celle ou ceux qui font les actions et cette fois-ci, c'est en jaune... Ou en orange effectivement.* » Il est requis un codage de couleurs sans que les élèves ne définissent le « pourquoi » de façon syntaxique comme nous l'observons généralement au CM.

4. Le glissement sémantique : Le protocole de Marielle (CE1) est une illustration d'un glissement essentiellement sémantique : « *celui qui fait l'action, qui est-ce?* ». L'enseignante reste essentiellement dans le registre sémantique et dans une grammaire de la « paraphrase ». Cela n'implique pas l'inexistence d'une analyse de la phrase, au contraire : l'enseignante amène les élèves à s'interroger sur ses éléments. Mais la référence théorique pré - linguistique de l'enseignante ne peut renvoyer les élèves à une conceptualisation de la phrase avec l'assimilation des propriétés de ses éléments. Elle utilise des procédures ou des astuces qui renvoient à une approche « outil » de la langue sans développement d'une approche « objet ». C'est un palier de conceptualisation épi - langagier de type « sémantique provisoire » vraisemblablement nécessaire dans un cheminement d'apprentissage grammatical. Ce glissement se fonde purement sur la base du sens.

5. Le glissement thématique : Le corpus d'Evelyne montre un glissement de type thématique avec l'utilisation d'un artefact didactique de pronominalisation. La substitution du mot ou du groupe de mots par un pronom personnel s'effectue grâce à une extraction du GNS par la question : « de qui, de quoi on parle ? » Le glissement thématique se fonde sur un raisonnement en thème/rhème, il se fonde sur la base du texte.

6. Le glissement morphosyntaxique : Le protocole de Cécile en est une parfaite illustration ; les épisodes de glissement reposent sur les aspects visuels de la marque orthographique. Les accords orthographiques sont les supports à un glissement dans une visée de secondarisation, ce qui appartient à la stratégie de l'enseignante. L'adjectif est le mot qu'il convient d'accorder en genre et en nombre avec le nom auquel il donne plus de détail (« *l'adjectif est au pluriel quand il est accompagné d'un nom qui lui-même est au pluriel* »). Le primat est donné à l'orthographe, à la morpho-syntaxe. Nous observons aussi au cours préparatoire, dans le cadre d'une grammaire intuitive de sensibilisation, des effets de glissement liés à la visualisation des analogies et différences que nous qualifions de « glissements morpho-syntaxiques ». Par exemple, nous extrayons du protocole de Marie José : « *il y a un « s » ; viens me montrer* », de celui de Brigitte : « *parce qu'il y a t.e.n.* ». Et plus explicitement apparaît ce glissement conceptuel de type morpho-syntaxique dans le corpus de Didier avec : « *effectivement, il y a quelque chose qui revient dans la phrase : le e, le n et le t. E.N.T., E.N.T., E.N.T., E.N.T., E.N.T.* » Ce glissement se fonde sur la base de la marque orthographique.

7. Le glissement syntaxique : Il institue la connaissance formelle grammaticale. Il est illustré par les solutions des élèves dans les protocoles de Fabienne (« *Attribut, ça veut dire que les girafes sont, c'est le verbe être. Comme être, c'est un verbe d'état. Eh ben, euh, celui qui... euh, le mot qui est après être... et ben, ça va être après être...* ») Ou d'Annabelle (« *Parce que là, c'est au féminin. Et livre, c'est au masculin. Il faut dire « le livre ». Il faut que ce soit au masculin.* ») Ce glissement se fonde sur la base du fonctionnement interne de la langue.

En résumé :

Glissements liés à l'étayage

- | | |
|---|--|
| 1. Le glissement institutionnalisant | Formulation et généralisation de la règle après réponse exacte |
| 2. Le glissement remédiant | Formulation de la règle par le maître après absence de réponse |
| 3. Le glissement instrumenté | Facilitation de la formulation de la règle grâce à un instrument |

Glissements liés au langage grammatical (l'épi/méta - langue)

- | | |
|--|--|
| 4. Le glissement sémantique | Sur la base du sens |
| 5. Le glissement thématique | Sur la base du texte, en thème/rhème |
| 6. Le glissement morphosyntaxique | Sur la base de la marque orthographique |
| 7. Le glissement syntaxique | Sur la base du fonctionnement interne de la langue |

D'autres grands types de glissements peuvent vraisemblablement apparaître en analysant de près un grand nombre de stratégies individuelles, avec un corpus moins modeste. Cela impliquerait le recueil d'un protocole très complet et précis, soucieux d'une grande homogénéité de niveaux de classe et d'objets enseignés. Nous pourrions ainsi observer à grande échelle l'étude comparée de l'enseignement du GNS au cours élémentaire puis au cours moyen ; ou encore l'étude comparée de l'enseignement des expansions du nom, des verbes ou des phrases au cours élémentaire puis au cours moyen.

Les quelques comparaisons, qui suivent, désignent une procédure d'analyse qu'il conviendrait donc d'utiliser dans le cadre d'une étude plus complète. Nous avons simplement extrait quelques situations comparables pour chercher à identifier les stratégies diversifiées des enseignants.

L'ANALYSE DE L'ACTIVITE DES MAÎTRES DE GRAMMAIRE

Où nous allons analyser l'activité des maîtres de grammaire de sorte à déterminer leurs stratégies individuelles: Où nous cherchons à opérer une identification et une mise en mot des stratégies utilisées par les enseignants observés lors d'une leçon sur l'identification du sujet, en classe de cours élémentaire. Où nous nous employons à déterminer divers profils enseignants, ainsi que les procédures didactiques utilisées pour étayer les apprentissages.

7-1 : Analyse des stratégies individuelles d'après la leçon d'identification du sujet en Cours Élémentaire

Afin de respecter une des règles de base d'une analyse de l'activité : passer d'une variété des situations à une variation ordonnée, nous devons réduire notre objet. Pour ce faire, nous nous concentrons sur les 4 leçons observées concernant l'identification du GNS, au cours élémentaire.

L'essentiel est ici de saisir une intelligibilité de l'étayage des épisodes de glissement conceptuel, en examinant comment chaque enseignant opère son glissement ; et de quelle façon qualifier sa stratégie.

Cette analyse qui caractérise les types de stratégies des enseignants s'effectue en 3 temps :

- Repérer la typologie des « glissements » en lien avec le type de phrase modèle, la tâche scolaire, le questionnement, l'adaptation de l'étayage, la réussite de l'opération grammaticale,
- Observer les autres gestes professionnels qui consolident l'épisode de glissement conceptuel (en termes de gestes de tissage, gestes relevant de l'atmosphère ou du spatio-temporel...),
- Eclairer les éléments d'analyse par les conceptions sur la grammaire des enseignants observés, telles que recueillies dans les entretiens d'après coup.

Retenons, ceci dit, qu'une conception sur la grammaire n'est pas la même chose que le modèle opératif du sujet. Le discours sur la grammaire de l'enseignant ne dit pas comment fonctionne l'enseignement grammatical de l'enseignant. Sinon, cela impliquerait que la conception sur la grammaire de l'enseignant est le principal organisateur de son activité. Or notre étude ne peut le prouver, et ce n'est vraisemblablement pas le cas. Peut-être qu'une étude plus approfondie en termes d'échantillon homogène en niveau de classe et objet d'enseignement identiques permettrait de signifier davantage l'impact des conceptions des enseignants dans leurs didactiques. Cela dit, les conceptions peuvent éclairer (un peu) l'organisation de l'activité, notamment dans le choix de la phrase problème/modèle, dans la définition de la tâche et aussi dans la conduite de l'interaction et de l'étayage des épisodes de glissement conceptuel.

→ La tâche scolaire, l'opération grammaticale :

Evelyne propose aux élèves de sa classe de CE1 de travailler la segmentation de phrases en groupe sujet et groupe verbal. Les élèves sont invités à opérer par groupe. Chacun reçoit une phrase notée sur une bande de papier par l'enseignante. La consigne est d'entourer « de qui on parle ? » (procédure d'interrogation textuelle) afin d'extraire le sujet, pour ensuite le remplacer par un pronom (procédure de pronominalisation), et entourer la terminaison du verbe conjugué qui vient après, comme un autre moyen de validation de type orthographique de la segmentation. Un rapporteur doit, pour chaque groupe, justifier sa réponse devant la classe. Il est aidé par ses camarades.

Les objectifs de la tâche scolaire, proposée par Juliette, consistent en la reconnaissance du GS et du GV. La méthode d'extraction suggérée par l'enseignante est de type sémantique avec la procédure de mise en relief « qui est-ce qui ? ».

Selon la fiche de préparation de l'enseignante Virginie, l'objectif principal est le repérage de deux groupes, le groupe sujet et le groupe verbal, qui composent une phrase, facilité par une procédure de mise en relief par le soulignage de couleurs différentes de chacun des groupes. Ces derniers, soulignés par l'enseignante, sont donc préalablement ainsi visuellement distingués. Cette leçon de grammaire a pour finalité le développement « d'une plus grande flexibilité lors de la mise en mot des projets d'écriture et de renforcer la compréhension des textes ».

La tâche scolaire dans la classe de Marielle consiste à différencier les groupes de mots (GS/GV), les isoler au sein d'une phrase. La méthode de reconnaissance repose sur une procédure d'interrogation textuelle « de qui, de quoi on parle » ou sémantique avec une procédure de mise en relief du sujet avec « qui est-ce qui ? » selon les difficultés rencontrées par les élèves.

Nous remarquons donc que toutes les enseignantes, si elles partagent le même objet d'apprentissage et des tâches scolaires quasi similaires d'identification des groupes sujet et verbaux ou de segmentation d'une phrase bipartite en ses constituants fondamentaux, elles utilisent des procédures qui leur sont propres, des procédures qui nous apparaissent comme des artefacts didactiques qui étayent la tâche de l'élève pour réussir à identifier le sujet d'une phrase. Pour l'une, il s'agit d'utiliser une procédure d'interrogation textuelle et de pronominalisation pour voir si la segmentation fonctionne (Evelyne), pour l'autre une procédure de mise en relief sémantique (Juliette), une autre préfère opérer avec une procédure de mise en relief par le soulignage des segments pour faciliter le travail des élèves. Une forme de travail pré mâché par l'enseignante (Virginie). Pour notre dernière praticienne, l'emploi varie selon les difficultés de reconnaissance du GNS et les limites des raisonnements thématiques qui font passer de la procédure d'interrogation textuelle à une procédure de mise en relief sémantique (Marielle).

Il s'agit bien, dès lors, d'une activité d'étayage du glissement conceptuel spécifique à chacun des enseignants. Il existe ainsi une relation directe entre la nature de la tâche scolaire, la procédure convoquée (l'opération grammaticale) et le mode d'étayage qui va avec.

→ **Le type de support phrastique (phrases problèmes/modèles) choisi :**

L'enseignante de CE1 Evelyne propose une phrase (« *Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane* ») avec un GNS structuré autour d'un nom noyau et son complément de nom qui compliquent la tâche d'identification des élèves qui après plusieurs tours de parole trouvent la solution grâce à une manipulation de pronominalisation du sujet facilitant la reconnaissance et l'appel de la sémantique comme instance sous-jacente de validation. Cette structure phrastique paraît bien complexe dans une classe de CE1 de post-apprentissage de la lecture.

L'enseignante Juliette (en CE2) présente l'étude de phrases assez complexes (« *Un peu de silence. Quelle horreur ! Défense de fumer. J'aime le jambon et la saucisse.* ») qui pourraient peut-être faire davantage l'objet d'un apprentissage au cours moyen, même si le CE2 est une classe charnière. Nous avons trois phrases nominales qui appartiennent au langage oral ou à une langue coutumière abrégée, et qui n'en sont pas moins des phrases grammaticales. La formulation avec préposition n'est pas simple, comme le déterminant interrogatif suivi d'un nom commun. La troisième phrase avec l'emploi sous une forme nominale d'un verbe n'est pas usuelle en analyse grammaticale pour des élèves de CE2. La quatrième phrase montre un GNS réduit à une seule lettre. Ce travail s'accorde aux conceptions de l'enseignante sur une grammaire conçue comme faite d'exceptions, qu'elle propose donc à l'étude à ses élèves. Cela montre aussi l'embarras de la maîtresse pour repérer les degrés de difficultés dans l'identification des GNS et GV avec des phrases atypiques.

En CE2, Virginie utilise des phrases aux structures plus habituelles (« *Grand Féroce part à la chasse. Grand Féroce rugit.* »). Bien que la première présente un GNS sous la forme d'un nom commun assez particulier (issu d'une lecture suivie) constitué de deux adjectifs et que la seconde phrase présente un GV réduit à son seul verbe. Une complication, cela dit, accessible aux élèves de CE2, nous semble-t-il.

L'enseignante Marielle, en classe de CE1, propose une phrase à la structure simple (« *Nous allons au cinéma* »). Mais sur laquelle des élèves butent parce que la stratégie de reconnaissance thématique (ou énonciative) du sujet ne fonctionne plus avec cette phrase. Le thème de la phrase ne recouvre pas le sujet grammatical. L'enseignante doit modifier sa stratégie et opter pour une approche purement sémantique (« qui fait l'action ? ») Le sujet pronom personnel n'est pas identifié spontanément, sa reconnaissance en une telle fonction n'est peut-être pas habituelle pour les élèves qui associent plus ou moins uniquement le pronom personnel à la seule conjugaison.

Dans ces quatre protocoles, nous remarquons que les phrases problèmes/modèles, proposées à l'étude, présentent des difficultés plus ou moins grandes, des modèles plus ou moins habituels pour les enfants, des structures phrastiques plus ou moins complexes. Toutes ne présentent pas, nous semble-t-il, la facilité d'une phrase typique du genre : « *Martine (GNS) achète des pommes (GV)* ». Mais là, vraisemblablement réside tout l'intérêt de ce travail didactique, car il ne faut pas proposer une tâche ni trop compliquée, ni trop simple, afin que les élèves puissent progressivement conceptualiser. Cela dit, doser la difficulté par paliers au regard de la tâche scolaire et du choix des phrases à étudier (voir chapitre 3) n'est pas une planification facile pour l'enseignant. La langue n'est pas « neutre », elle n'est pas une « matrice » standardisée ; elle comporte nombre de nuances, de spécificités et donc de chausse-trappes.

La phrase modèle est une variable qui détermine la stratégie de l'enseignant. Elle mobilise selon sa structure prototypique ou atypique des cognitions et didactiques différentes. De plus,

selon les habitudes opérationnelles de reconnaissance du sujet dans une classe, une phrase typique pour reconnaître habituellement un sujet se voit atypique dans un raisonnement en thème-rhème, si nous prenons pour illustration la phrase du protocole de Marielle : « *Nous allons au cinéma* ».

→ Le type de questionnement utilisé:

Nous remarquons 2 types de questionnement :

1/ un *questionnement limite* : il s'agit d'une « provocation », d'une proposition « absurde » afin de stimuler la réflexion grammaticale des élèves. Nous pouvons l'illustrer avec le corpus de Marielle : « *Par exemple dans la phrase, euh, D « nous allons au cinéma », est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action?* » La maîtresse étant revenue sur des erreurs observées, elle effectue une « mise au point » rectificative fondée sur un raisonnement par l'absurde qui appelle une clarté cognitive pour les élèves qui déterminent alors correctement le pronom personnel sujet de la phrase. Dans le corpus d'Evelyne, nous relevons l'illustration suivante : « *Donc si j'entoure les enfants, à la place de les enfants... je peux le remplacer par un pronom personnel... il avec un s... donc je dis...ils, ils...* »

2/ un *questionnement indice* : il s'agit d'une aide pour étayer de nouvelles réflexions, favoriser une diminution de l'écart entre la réponse attendue et la réponse obtenue. Nous pouvons l'exemplifier avec les interactions extraites du protocole d'Evelyne : « *Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui mais, ça ne suffit pas... (...). On parle des enfants mais pas de n'importe quel...* » L'enseignante injecte dans ses relances un indice, après quelques tours de parole infructueux. C'est une information nouvelle afin de dynamiser les échanges, de réduire au fur et à mesure le degré de complexité de l'ouvrage de segmentation des phrases. La formulation suivante de Juliette s'apparente à un questionnement indice avec : « *Je fume, tu fumes, moi, je le connais, moi ce, verbe... Mais il est sous quelle forme là dans la phrase ?* » En revanche, sa démonstration « *Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans cette phrase* » n'entre pas dans un questionnement, mais plutôt dans une invalidation indirecte suite à la désignation incorrecte d'un verbe.

→ L'adaptation de l'étayage au niveau de grammaire des élèves :

A- Tissage avec les savoirs déjà là :

L'enseignante Virginie utilise comme étayage, au fil de sa didactique, un appui sur les savoirs antérieurement acquis. C'est un soutien du professeur pour accompagner la démarche d'apprentissage de l'élève : « *Qui est-ce qui se rappelle... C'est quelque chose qu'on vous a déjà dit au CE1 d'ailleurs... Et le groupe qui est souligné en rouge, qui est-ce qui se rappelle comment il s'appelle ce groupe-là ? (...)* Partout où c'est souligné en rouge, c'est vrai, il y a un verbe. Quel est le mot qui est le verbe ? Qui est-ce qui peut me le dire ? » La maîtresse fait appel aux souvenirs des élèves avec quelques leçons du CE1 où la notion de sujet et la reconnaissance du verbe furent déjà abordées, peut-être de manière plus simple, dans un mouvement de tissage du présent scolaire avec un passé. Marielle fait aussi appel aux souvenirs des élèves dans un étayage avec appui sur des savoirs scolaires déjà acquis dans un mouvement général de réduction de la difficulté de l'exercice : « *Alors, je reviens là vous avez du mal à comprendre. Le sujet, qu'est-ce que c'est le sujet ?* » Juliette s'appuie également

sur des savoirs antérieurs : « Tu te souviens comment on fait? On le met entre c'est et qui. C'est, hum, hum, hum, qui. Hum, hum, hum... »

B- Focalisation - approfondissement :

Nous relevons chez Evelyne comme illustration de focalisation – approfondissement : « *Est-ce que ça suffit enfants ?* » Virginie développe un nombre important de « focalisation approfondissement » pour étayer sa didactique : « *C'est un groupe. Ca, c'est vrai parce qu'il y a plusieurs mots dedans et c'est un groupe de quoi ?* » La validation première « *c'est un groupe* » débouche sur un approfondissement en termes de qualification du groupe. De même, la validation sur les éléments du « groupe sujet » amène l'enseignante à exiger comme approfondissement à focaliser sur sa fonction « *le groupe sujet, il sert à quoi ? D'accord, il y a des noms, mais il sert à quoi ?* ». Marielle focalise sur la réponse attendue des élèves avec « *alors qui est-ce qui (fait l'action) ?* », de façon à la leur faire compléter.

C- Réduction de la difficulté :

Juliette écarte la difficulté en réduisant le degré de complexité du travail proposé, prenant à sa charge partie de la réponse, quitte à presque donner la solution, dans une forme d'effet Topaze : « *Ah c'est difficile, hein. Allez je t'aide, c'est hum, hum, hum, qui aime le jambon et la saucisse. Qui c'est qui aime le jambon et la saucisse? C'est? C'est qui ? Pascal. C'est une lettre toute bête toute seule là, c'est ? Qu'est - ce que c'est cette lettre Pascal ?* » Une certaine proximité de langage semble aussi relever d'une adaptation de l'étayage au niveau de grammaire des élèves avec « *Quel est ce mystère ?* » ou « *C'est gonflé d'appeler cela un groupe. Quand même, c'est un peu exagéré* » qui conduit l'enseignante à déclarer ses conceptions ou avis personnels sur la grammaire.

D- Procédure de soutien à l'identification des G.S./G.V. de la phrase :

Nous comptons les procédures précédemment évoquées : une procédure d'interrogation textuelle (Evelyne & Marielle) pour extraire le sujet et ensuite le remplacer par un pronom avec une procédure de pronominalisation (Evelyne), une procédure de mise en relief sémantique (Juliette & Marielle), une procédure de mise en relief par le soulignage des segments qui aide les élèves dans leurs identifications (Virginie).

→ La réussite ou non de l'opération grammaticale :

Dans le protocole d'Evelyne, après plusieurs tours de parole, il y a une réussite de l'opération d'extraction grammaticale du GNS pronominalisé. Cela fait suite à des erreurs, des hésitations et surtout des réponses incomplètes. Cependant, le remplacement par « ils » du GNS oblige les élèves à considérer, in fine, l'ensemble des mots du GNS, via un recours implicite à une validation sémantique.

Avec Juliette, selon les supports phrastiques, les élèves solutionnent plus ou moins le problème posé. Hésitation devant la phrase « *Un peu de silence !* », plus de certitude devant « *Quelle horreur !* » ou « *Défense de fumer* ». L'extraction du GNS (j') demande deux tours de parole et un étayage proche de l'effet Topaze (où la maîtresse donne presque la réponse : « *c'est une lettre toute bête, toute seule là...* ») afin que la solution soit formulée, sans certitude pour autant pour l'enseignante qui dit « *elle a deviné* ».

Avec Virginie, les élèves identifient rapidement le groupe sujet puis le groupe verbal. Un peu trop rapidement pour l'enseignante qui fait ralentir les choses en écartant certaines réponses

afin de s'assurer d'une progression de la compréhension telle une ressource, en accord avec sa stratégie qui nous semble relever d'une posture aidante.

Dans le protocole de Marielle, dès lors que l'enseignante propose une autre procédure – plus opportune – comme moyen d'identification du GNS, les élèves réussissent immédiatement là où ils avaient échoué. Sa stratégie adaptative (ou opportuniste) conduit à la remédiation et réussite de l'opération de reconnaissance des constituants de la phrase.

→ Les autres gestes consolidant le glissement conceptuel (tissage, atmosphère...)

Nous observons, selon les descripteurs de Bucheton, un élément de la catégorie « atmosphère » qui rappelle la sous catégorie « spontanéité » lorsque Juliette formule « *C'est gonflé d'appeler cela un groupe... Quand même, c'est un peu exagéré. Mais on l'appelle quand même le groupe sujet...* ». C'est une parole spontanée qui détend l'atmosphère, euphémise la difficulté cognitive tout en exprimant certaines conceptions de la grammaire, sur lesquelles nous revenons un peu plus bas. Cette parole n'est pas loin de sa posture stratégique relativement « impatiente ». En tant que « gratifications », nous remarquons les propos de Virginie : « *C'est ça. Exactement. Ben, je vois, vous savez déjà beaucoup de choses.* » Relativement à la prise de parole des élèves, tous les professeurs se soucient d'une certaine alternance. Cependant, Virginie s'y attache plus particulièrement avec : « *Mais attends, j'ai dit Lola, j'entends quelqu'un d'autre.* » Encouragements et enrôlements appartiennent à une stratégie aidante. De temps en temps, au regard du film, Evelyne gère la prise de parole des élèves avec un comportement non verbal : montrer de la main, tendre la craie, imposer le silence avec son doigt (sous catégorie « muet »). Le corpus d'Evelyne indique un « rappel à l'ordre » (catégorie « atmosphère ») : « *Je vais compter jusqu'à trois, si vous refusez de lever la main, on s'arrête immédiatement...* » Chez Virginie, nous relevons un « *Chut* » et « *Attends, attends, lève la main !* ». Marielle contrôle les exercices des élèves, rectifie leurs erreurs, lors de ses déplacements entre les groupes. Cette posture correspond à la sous catégorie « parcours du combattant » et conduit l'enseignante à devoir s'adapter stratégiquement.

→ Les conceptions sur la grammaire des enseignants :

Nous catégorisons les conceptions de nos enseignantes observées, en matière d'enseignement/apprentissage de la grammaire en école élémentaire selon 3 grandes « classes » :

1 – Conception d'un apprentissage de la grammaire prématuré : « *C'est tellement abstrait... Les enfants ne sont pas assez mûrs...* » Il convient, pour deux enseignantes, de ne pas trop compliquer cet apprentissage, de demeurer dans une forme implicite de l'apprentissage et attendre le CM1 ou le collège pour faire réellement de la grammaire.

2 – Conception d'un apprentissage grammatical pas opératoire, vain : « *il y a un apprentissage par imprégnation de la langue...* » Le développement d'un modèle cognitif sur une pratique opératoire est remis en question. Est-il utile d'apprendre ce que l'on sait déjà, qui n'est pas de nécessité première aurait pu être une question apparaissant dans nos entretiens.

3 – Conception d'un apprentissage de la grammaire par construction : « *on ne peut pas construire un pavillon sans fondations* ».

Evelyne considère que la grammaire est un apprentissage prématuré au CE1. Les conceptions grammaticales de notre praticienne influent complètement sur sa méthode d'enseignement. Il n'est pas question d'aborder le pôle épistémique d'un savoir : les enfants sont trop jeunes pour intérioriser de tels degrés d'abstraction pense-t-elle. « *La grammaire, on ne se rend pas compte de la difficulté, de ce que ça peut être très difficile pour un enfant de 7 ans. Qu'est-ce que ça veut dire pour un enfant de 7 ans? (...) c'est tellement abstrait. Si ce n'est pas relié à un projet d'écriture, faire de la grammaire pour de la grammaire, ça n'a aucun intérêt.* » Notre enseignante invoque les dernières instructions officielles : « *ils ne parlent plus de grammaire. Tout ça, c'est lié dans l'expression écrite.* » Elle ajoute : « *Quand il y a un nom, il faut mettre -nt au verbe, etc. Donc, tu es bien obligé de leur apporter des notions comme ça mais c'est extrêmement, c'est très abstrait.* » Face à cette difficulté d'abstraction grammaticale, elle complète : « *Je pense que ça dépend comment c'est fait. Maintenant, je réduis mes prétentions en me disant : si ils ont compris qu'il y a un sujet et que le sujet détermine l'écriture du verbe, j'aurais été au bout de ma mission. Si ils ont compris que quand il y a plusieurs objets, plusieurs choses, plusieurs animaux. On met un S. ou un X., eh bien c'est bien. C'est tout. Il faut pas aller chercher midi à 14 h, ça ne sert à rien, ça sera repris jusqu'en troisième.* » Elle conclut rapidement : « *si les enfants mettent un S., c'est bien, il a compris qu'il y en a plusieurs, il l'a intégré au niveau de l'écriture, l'orthographe.(...) j'appelle ça de la grammaire (...) leur montrer que la grammaire, c'est important de savoir qu'ils sont plusieurs parce qu'il faut mettre une terminaison -nt, ça modifie l'écriture des mots... (...) je crois qu'il ne faut pas aller au-delà. (...) c'est une approche de l'étude de la langue, comment la langue est construite... »* Elle complète : « *La grammaire, c'est parler correctement, utiliser des mots quand il faut, à bon escient avec les bons accords dans l'emploi des temps. (...) les petits sont capables d'entrer dans la grammaire par ce genre de biais, par leurs observations puis les analogies qu'on peut faire.* » Notre enseignante imagine pour les années suivantes un enseignement de la structuration grammaticale de la phrase dans un registre plus abstrait de type épistémique et syntaxique. Ses élèves lui semblent trop jeunes pour aller au CE1 plus avant dans la découverte d'une métalangue appropriée.

Juliette avoue d'emblée un rapport négatif à l'art grammatical : « *J'avoue que je voue à la grammaire une espèce de mépris absolu comme si c'était un savoir inventé par les profs pour expliquer des trucs inexplicables parce qu'elle est truffée d'exception cette maudite grammaire* » explique-t-elle en auto-confrontation. Sa conception de l'usage grammatical met au premier plan la langue orale, comme un choix épistémologique : « ***Il y a un apprentissage par imprégnation de la langue écrite par l'oral.*** » Elle considère que la grammaire s'apprend avant tout « par imprégnation ». Apprendre des règles ne sert à rien, elle privilégie une dimension opératoire sur une théorie : « *(la grammaire) Elle est beaucoup trop abstraite. C'est une complexification alors que l'application elle-même de la grammaire, elle est suffisante sans ces règles qui à mon avis sont pas très pertinentes.* » La formalisation de la langue française lui semble vaine, pas opératoire. À son avis, connaître ce qu'est un adverbe « *ça m'aide pas du tout à parler mieux, ni à écrire mieux, pas du tout. Ça m'handicape quoi.* » Ses conceptions sont très influencées par une scolarité personnelle, une dimension qui modélise sa pratique enseignante en grammaire. Sa pratique grammaticale fut hésitante, finalement. La maîtresse nous a semblé rechercher sa didactique, avec un questionnement quelque peu résolu lors de l'entretien d'auto-confrontation où elle disqualifia son travail au profit d'une approche qu'elle voulait dorénavant rénovée et réfléchie pour ses élèves, une grammaire convoquée selon les besoins de maîtrise linguistique des élèves en production écrite.

L'enseignante Virginie observe que les connaissances grammaticales à enseigner sont trop complexes pour ses élèves de CE2. Elle pense que l'on aborde trop tôt des questions grammaticales qu'elle suggère de ne pas étudier avant le CM1. A son avis, une meilleure maîtrise de la lecture et du vocabulaire précède un bon apprentissage de la grammaire, car « *les enfants ne sont pas assez mûrs pour poursuivre un apprentissage grammatical en CE2* ». Il leur manque des savoir-faire de base : bien comprendre, bien lire les textes. Cela dit, elle estime que la grammaire est intéressante : « *La grammaire pour moi. Quand je lis un livre, par exemple, oui je m'intéresse à la façon dont c'est écrit, la structure de la phrase, etc.* » Mais elle trouve son apprentissage, aussi structuré, en CE1 et même en CE2, prématuré en école élémentaire. En revanche, faire de la grammaire implicite lui semble plutôt utile pour améliorer la compréhension de textes.

La grammaire représente pour notre enseignante Marielle « *toute la compréhension de la langue* ». Elle ajoute : « *C'est les règles d'accord* ». En référence à son propre passé scolaire, elle pense la grammaire comme une construction à plusieurs strates : « *Je me dis qu'en fait on ne peut pas construire un pavillon sans fondations. Et les fondations, ce sont bien les notions de base en fait, et si ces notions-là, ils ne les ont pas, alors je ne vois pas comment on peut construire cette maison.* » Ainsi, « *sa grammaire* » est un ouvrage qui se fait par paliers, quitte peut-être à affiner ultérieurement la conceptualisation, inférons-nous.

Sans tout révéler du modèle opératif de l'enseignante, les conceptions des enseignants sur l'apprentissage de la grammaire à l'école élémentaire et leur rapport personnel à la grammaire influent naturellement sur leurs pratiques enseignantes en cours de grammaire et une manière de procéder à un étayage des glissements conceptuels. Certains s'attachent davantage à une langue outil et des références pré – linguistiques, d'autres s'orientent plus vite vers une langue objet avec des références linguistiques et le choix d'une métalangue instituée.

→ Le type de glissement conceptuel :

Nous observons, nous l'avons vu, deux grands types d'épisode de glissement conceptuel : le premier, *lié à l'épi/méta langue*, contenu lors des validations ou institutionnalisations, fondé sur le contenu grammatical (sémantique, thématique, morpho-syntaxique, syntaxique), l'autre *lié à l'étayage* (institutionnalisant, remédiant, instrumenté).

Avec Evelyne, l'épisode de glissement se produit au moment où la classe rencontre une impasse devant un raisonnement en thème - rhème. « *Les enfants* » sont bien le thème de la phrase, ce de quoi on parle. Mais cela ne correspond pas au sujet grammatical qui est un groupe de mots (« *Les enfants du centre de loisirs* »). Le raisonnement utilisé par les élèves montre ses limites. L'opération de pronominalisation, suggérée par la maîtresse de grammaire, favorise la réussite des élèves. Nous observons un *glissement conceptuel remédiant et instrumenté*, au regard du mode d'étayage. Le glissement s'opère dans le fait de pronominalisation qui abstrait les élèves du contexte thématique. Nous le qualifions aussi de *glissement conceptuel de type thématique*, au regard de la procédure employée, propre à une grammaire implicite, que nous retrouvons dans les classes de CE. Les références théoriques sont pré - linguistiques avec « *on entoure de qui on parle* » (formule d'extraction thématique). Comme épilangue provisoire, nous retenons : « plusieurs ». Et comme format métalangagier institué, nous avons : groupe sujet, groupe verbal, verbe, pronom personnel.

Avec Juliette, nous remarquons un glissement conceptuel de type sémantique : « *c'est hum... hum qui* ». Comme épilangue provisoire de type sémantique, nous notons les expressions suivantes : « *on le met entre c'est et qui ; c'est hum hum qui ; qui c'est qui ? c'est qui ?* » La métalangue syntaxique s'incarne dans les termes comme infinitif, groupe, groupe sujet, phrase verbale/non verbale, phrase nominale, verbe conjugué, apostrophe, GS/GV. Ces formats métalangagiers sont donc partagés entre deux niveaux dans une classe qui oscille entre la grammaire implicite et une grammaire un peu plus explicite. La référence est proche d'une théorie pré-linguistique. Ces glissements sont institutionnalisants (hormis le premier qui est de type remédiant)

Dans le protocole de Virginie, le glissement conceptuel est de type sémantique et institutionnalisant : « *en bleu, le groupe des noms, en rouge le groupe des actions* » et « *savoir qui parle, qui fait les actions* ». Comme formats métalangagiers syntaxiques employés, nous notons « *groupe sujet* », « *groupe verbal* », « *noms propres* », « *verbe* ». Comme épilangue, nous lisons : le groupe des noms (et le groupe des actions : propos d'élèves). La référence théorique est pré-linguistique.

Dans la classe de Marielle (CE1), le glissement conceptuel est de type sémantique : « *Donc celui qui fait l'action (...) alors qui est-ce (qui) ?* ». Sa définition est, au départ, de type thématique (un palier épi-langagier) : « *C'est de quoi on parle, c'est de quoi ou de qui, de quoi ou de qui on parle* », puis de type « sémantique » : *Donc celui qui fait l'action* (autre palier épi-langagier). Le glissement est clairement remédiant puisque l'enseignante modifie sa stratégie, change de palier devant les limites rencontrées dans une forme de raisonnement thématique en revenant à une « origine » sémantique, au moyen d'une « question limite ». La référence théorique est pré-linguistique, le terme « sujet » est un emploi métalangagier.

Panorama d'ensemble des épisodes de glissement conceptuel autour d'un même niveau et objet d'enseignement (le concept de sujet en cours élémentaire)

Type d'étayage de langage grammatical	Glissement institutionnalisant	Glissement remédiant	Glissement instrumenté
Glissement sémantique	Virginie + Juliette	Juliette + Marielle	-----
Glissement thématique	-----	Evelyne	Evelyne
Glissement morphosyntaxique	-----	-----	-----
Glissement syntaxique	-----	-----	-----

Nous voyons sur ce tableau que chacun des types d'étayage est engagé : institutionnalisation, remédiation et instrumentation. Ils se croisent avec des glissements conceptuels aux types de langage grammatical qui reposent particulièrement dans ces classes, avec cet objet d'apprentissage, sur des valeurs sémantiques et thématiques, où sur la base du sens et du texte s'effectue l'analyse grammaticale. Nous nous trouvons sur des paliers épi-linguistiques, propres à la conceptualisation grammaticale en mouvement dans les classes de cours élémentaire, avec un concept aussi abstrait et complexe que le « sujet » de la phrase.

7-2 : Identification des stratégies individuelles

En conclusion, nous pouvons déterminer la stratégie de chacune de nos quatre maîtresses de grammaire, un type de stratégie au regard de l'étayage pour un « gagnant – gagnant » du « jeu » didactique.

→ **Virginie** développe une stratégie « *accompagnante* », avec sa procédure de mise en relief par soulignage des groupes syntaxiques qu'elle effectue à la place des élèves. Le travail pré-mâché par l'enseignante, le mode de régulations fondé sur les remarques des élèves selon ce qu'elle y sélectionne comme contenus, les structures habituelles des phrases proposées à l'étude grammaticale et les tissages avec des savoirs antérieurement acquis indiquent la volonté constante de l'enseignante de réduire la complexité des apprentissages grammaticaux. Le soulignage comme les régulations sont des accompagnements, des aides à l'apprentissage.

→ **Juliette** développe une stratégie « *impatiente* ». L'enseignante tend à donner la réponse à l'élève face à des erreurs ou des hésitations. C'est une stratégie jusqu'à presque dire la réponse, le « pourquoi ». Nous en avons l'illustration, où les élèves n'ayant pas trouvé d'explication, la maîtresse formule la réponse en termes de phrase nominale, donnant lieu, du coup, à un glissement conceptuel remédiant : « *Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans cette phrase, c'est une phrase nominale, pas de verbe.* » Il y a une forme d'impatience à faire avancer les apprentissages face à une difficulté évidente des phrases problèmes proposées. De la même manière, elle donne presque la réponse dans sa question avec « *C'est une lettre toute bête, toute seule* », qui révèle pratiquement la solution aux élèves, une autre forme d'impatience.

→ **Marielle** montre une stratégie « *opportuniste* » qui sait s'adapter aux aléas ou difficultés rencontrées par les élèves. Ainsi passe-t-elle opportunément d'une procédure d'interrogation thématique / textuelle (« *de qui, de quoi on parle ?* ») à une procédure de mise en relief sémantique (« *qui est-ce qui ?* ») qui permet aux élèves de gagner le jeu, au sens de Sensevy.

→ **Evelyne** présente une stratégie « *questionnante* ». Elle double son questionnement, en utilisant un questionnement limite « *Donc si j'entoure les enfants, à la place de les enfants... je peux le remplacer par un pronom... ils, ils* »... » et un questionnement indice avec « *Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui, mais, ça ne suffit pas...(...). On parle des enfants mais pas de n'importe quel...* » Cette manière de procéder indique une régulation des interactions avec l'étayage de ce double questionnement, outre une progression pas à pas dans le questionnement avec des relances et des focalisations dans le but de provoquer de la pertinence dans le « jeu didactique », d'amener les élèves à formuler par eux-mêmes leurs solutions. Contrairement à Virginie, il n'y a pas d'aide pratique (souligner à l'avance des mots) mais un soutien, un étayage dans les interactions. L'utilisation de plusieurs procédures de travail liée à la consigne de travail (succession de procédures : passer d'une procédure d'interrogation textuelle (« *de qui, de quoi on parle ?* ») à une procédure de pronominalisation (remplacer le GNS repéré par « *ils* ») puis d'observation orthographique des verbes conduit aussi la stratégie questionnante dans une didactique où les élèves sont amenés à approfondir leur réflexion grammaticale, à se focaliser implicitement sur une phrase syntaxique où des manipulations de substitution et des observations morphologiques tendent à faire abstraire autant que faire ce peut les élèves de la sémantique, même si une instance de validation sémantique ou un sentiment de grammaticalité est in fine appelé.

Enfin, nous reprenons nos types de stratégies identifiés sur les 4 protocoles sur l'apprentissage du sujet de la manière suivante :

- **stratégie opportuniste** : attitude consistant à agir selon les circonstances, sans principes figés, adaptabilité à la situation d'enseignement/apprentissage...
- **stratégie impatiente** : attitude vive qui n'attend pas malgré les circonstances, dont la hâte est aussi spontanéité et forte réduction des difficultés pour faire avancer la classe, faire avancer les apprentissages...
- **stratégie accompagnante** : attitude de soutien avec la création d'un environnement qui accompagne l'élève, comme ressource en termes de support et d'animation pour la classe d'apprentissage...
- **stratégie questionnante** : attitude consistant à étayer de près les interactions avec une régulation importante qui vise le questionnement des élèves, afin qu'ils solutionnent par eux-mêmes le problème posé par le milieu construit pour une situation d'apprentissage...

Aucune stratégie ne s'observe dans une perspective d'évaluation (il y aurait des stratégies justes et des mauvaises). La « bonne stratégie » est celle qui s'avère efficace pour conduire une situation d'enseignement donnée.

Tableau récapitulatif sur les stratégies des 4 maîtresses de grammaire sur le groupe sujet

	Evelyne	Juliette	Virginie	Marielle
Tâche scolaire et Procédure employée	Procédures d'interrogation textuelle et de pronominalisation pour voir si la segmentation fonctionne.	Procédure de mise en relief sémantique, pour identifier les GNS (dans des phrases atypiques).	Procédure de mise en relief par le soulignage (par l'enseignante) des segments de phrases pour faciliter le travail des élèves	Passage de la procédure d'interrogation textuelle à une procédure de mise en relief sémantique afin de s'adapter à une difficulté de reconnaissance du GNS et les limites des raisonnements thématiques.
Phrases modèles	Structure phrastique bien complexe dans une classe de CE1 de post-apprentissage de la lecture ou presque. Souci de progression dans la difficulté phrastique avec le passage de phrase plus simples (certaines déjà un peu compliquées) à des phrases plus complexes (avec le complément inversé), un certain respect des paliers de difficulté, <u>souci de progression qui va avec le « questionnement »</u> <u>progressif...</u>	Phrases atypiques très compliquées d'après une conception de l'enseignante d'une grammaire faite d'exceptions (donc proposées à l'étude de ses élèves). Et d'après une difficulté pour la maîtresse de repérer les degrés de difficultés dans l'identification des GNS et GV selon l'emploi de phrases typiques/atypiques) Peu d'expérience de la professeure dans le travail grammatical <u>Impatience dans la planification : ne pas prendre le temps d'automatiser</u> des identifications de GNS simples sur des phrases typiques ; d'emblée elle vise la complexité, pas de respect de paliers de difficultés d'apprentissage..	Utilisation de phrases aux structures habituelles : <u>c'est plutôt normal dans un type de stratégie aidante.</u> <u>d'accompagnement.</u> La prof réduit la difficulté : les groupes de mots à repérer sont déjà souligné par des couleurs différentes, ils n'ont pas à le faire comme cela pourrait être une opération grammaticale à effectuer, ils n'ont plus qu'à travailler le « pourquoi », pourquoi ce groupe souligné en bleu qui est le GNS est sujet ?	Phrase à structure simple qui va s'avérer complexe devant la limitation d'un raisonnement en thème/rhème : cette phrase d'apparence simple devient compliquée pour les élèves, <u>ce qui convoque chez l'enseignante une stratégie adaptative ou opportuniste.</u>
Le type de questionnement utilisé	<u>un questionnement indice</u> : « Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui mais, ça ne suffit pas... (...). On parle des enfants mais pas de n'importe quel... » : une information nouvelle afin de dynamiser les échanges, de réduire le degré de complexité de la tâche + <u>un questionnement limite</u> : afin de provoquer la pensée des élèves, elle interroge : « Donc si j'entoure les enfants, à la place de les enfants... je peux le remplacer par un pronom... ils, ils »	<u>un questionnement indice</u> : « Je fume, tu fumes, moi, je le connais, moi ce, verbe... Mais il est sous quelle forme là dans la phrase ? » avec l'information nouvelle sur la forme du verbe pour mettre sur une nouvelle piste les élèves...	<u>Questionnement incitatif</u> avec « tu voulais nous dire... qui veux rajouter quelque chose ? qui est-ce qui connaît un autre mot » afin de faire émerger la solution de manière accompagnée, une aide par l'accompagnement...	<u>un questionnement limite</u> : Marielle : « Par exemple dans la phrase, euh, D « nous allons au cinéma », est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action ? » La maîtresse étant revenue sur des erreurs observées, elle effectue une « mise au point » rectificative fondée sur un raisonnement par l'absurde.

L'adaptation de l'étayage		Réduction de la difficulté, jusqu'à quasiment donner la solution (« <i>c'est une lettre toute bête, toute seule là...</i> ») ou formuler la réponse – impatientement – sans interroger davantage les élèves (« <i>Je silence, tu silnces, eh non, il n'y a pas de verbe...</i> »)	Appui sur les savoirs antérieurement acquis + Focalisations (« <i>c'est un groupe de quoi ?</i> » + « <i>le GS, il sert à quoi ?</i> ») + Réduction de la difficulté avec « <i>c'est facile</i> ». L'étayage est très important : ce qui correspond à une stratégie d'aide, d'accompagnement	Appui sur les savoirs antérieurement acquis + focalisation
La réussite ou non de l'opération grammaticale :	Après plusieurs interactions, il y a une réussite de l'opération grammaticale du GNS pronominalisé. Cela fait suite à des erreurs, des hésitations et surtout des réponses incomplètes. Cependant le remplacement par « ils » du GNS oblige les élèves à considérer, in fine, l'ensemble des mots du GNS, via un recours implicite à une validation sémantique.	Selon les phrases modèles, les élèves solutionnent plus ou moins le problème posé. Hésitation devant la phrase « <i>Un peu de silence !</i> », plus de certitude devant « <i>Quelle horreur !</i> » ou « <i>Défense de fumer</i> ». L'extraction du GNS (j') demande deux tours de parole et un étayage proche de l'effet Topaze ... qui va avec l'impatience de l'enseignante.	Les élèves identifient rapidement le groupe sujet puis le groupe verbal. Un peu trop rapidement pour l'enseignante qui fait ralentir les choses en écartant certaines réponses afin de s'assurer d'une progression de la compréhension telle une ressource, en accord avec sa stratégie qui nous semble relever d'une posture aidante d'accompagnement.	Dès lors que l'enseignante propose une autre procédure – plus opportune – comme moyen d'identification du GNS, les élèves réussissent immédiatement là où ils avaient échoué. Sa stratégie adaptative (ou opportuniste) conduit à la remédiation et réussite de l'opération de reconnaissance des constituants de la phrase.
Les autres gestes consolidant	Gestion de la prise de parole des élèves avec un comportement non verbal, « rappel à l'ordre (catégorie « atmosphère ») ou cadrage comportemental afin de pouvoir interagir pas à pas, de pouvoir continuer à questionner le groupe classe	Caractère de spontanéité lorsque des conceptions personnelles apparaissent (« <i>C'est gonflé d'appeler cela un groupe... Quand même, c'est un peu exagéré...</i> »). Cette spontanéité va avec l'impatience.	« Gratifications » pour accompagner/ étayer positivement + gestion fine de la prise de parole, en accord avec une stratégie d'accompagnement, qui ne peut se faire que dans la coopération de tous avec un cadrage comportemental aidant...	Déplacements entre les groupes conduisant in fine l'enseignante à devoir s'adapter stratégiquement suite à ses observations...
Les conceptions sur la grammaire	Grammaire prématurée	Grammaire vaine	Grammaire prématurée	Grammaire par construction
Le type de glissement conceptuel	Glissement conceptuel de type thématique, remédiant et instrumenté (la pronominalisation)	Glissement conceptuel de type sémantique	Glissement conceptuel de type sémantique et instrumenté (le soulignage fait par la prof)	Glissement conceptuel de type sémantique
TYPE DE STRATEGIE	Stratégie questionnante	Stratégie impatiente	Stratégie accompagnante	Stratégie opportuniste

Il existe vraisemblablement une grande variété de stratégies qui soulignent la singularité de l'acteur, la professionnalité de l'enseignant. Elles révèlent leur modèle opératif dans le cadre d'un enseignement, elles expliquent une appropriation personnelle de la structure conceptuelle de la situation d'apprentissage.

7-3 : Divers profils enseignants, ou accentuations didactiques

Par delà la singularité des stratégies enseignantes précédemment exemplifiées, il nous apparaît dans les finalités enseignantes, d'après les épisodes analysés, une accentuation de la pratique enseignante du cours de grammaire. Une accentuation plus instrumentale ou une accentuation plus réflexive ; toutes partagent néanmoins une finalité « juridique » d'un enseignement fondé sur la loi grammaticale : les règles de grammaire, les lois d'usage langagier. Cela forme une attitude singulière du praticien.

Si l'on souhaite comprendre de près l'activité enseignante du maître de grammaire, il importe de déterminer la finalité de son enseignement en fonction des interactions observées en classe que les conceptions peuvent confirmer ou non. C'est ce qui nous distingue de Besse qui considère que la diversité de pratiques de classe reflète la diversité de conceptions sur la grammaire. Il établit un lien direct entre la variabilité des didactiques et celles des représentations de la règle grammaticale. Besse (1991) considère qu'il existe trois grandes conceptions. Une conception juridique qui voit la règle comme un précepte lié au Bon Usage, une conception descriptiviste qui la regarde comme une loi d'organisation de la langue (les régularités d'une langue), une conception constructiviste qui pose qu'une règle de grammaire est une hypothèse pour mieux comprendre un fonctionnement linguistique. Les conceptions, face à la grammaire, oscillent entre un rapport aigu à la loi d'usage, un rapport plutôt scientifique à la langue où il convient de décrire des régularités appartenant à la nature de chaque langue. La conception constructiviste pose qu'une règle grammaticale n'est pas inhérente à la langue étudiée, mais une invention du chercheur, sa construction hypothétique¹¹¹. Ces représentations peuvent constituer une parole du praticien que nous ne reconnaissons pas forcément également dans leurs pratiques. Il peut exister un écart entre le « dire » et le « faire », entre ce que l'on croit faire et ce que l'on fait réellement. Notre objet n'est pas d'apprécier les raisons de cet écart, mais de comprendre la réalité des modalités de classe.

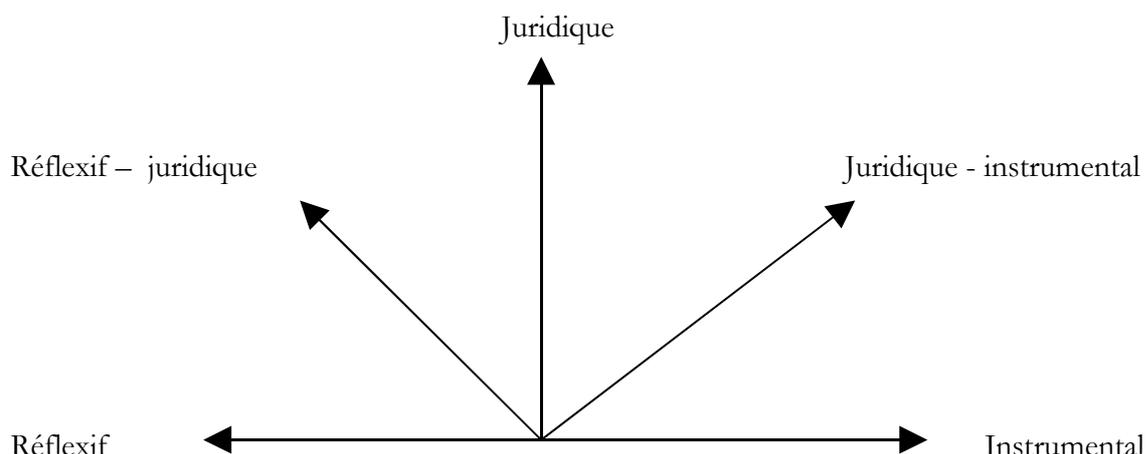
Nos analyses d'épisodes de glissement conceptuel nous ont conduits à construire une autre hypothèse sur les finalités de l'enseignement, qui tend à esquisser des profils d'enseignants. Il nous apparaît autour d'un axe central « juridique » une tension entre un modèle réflexif et un modèle instrumental,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

Les discriminations de Besse relèvent bien plus du rapport à la règle grammaticale qu'à la pratique réelle de classe dont les traces révèlent le modèle opératif de l'enseignant. Notre

¹¹¹ Selon cette conception, une règle ne résulterait pas d'un processus de découverte mais d'une procédure d'invention. C'est une reconstruction du réel pour mieux le comprendre : la règle grammaticale n'est pas induite de la réalité comme dans la conception descriptiviste mais déduite par une démarche hypothético-déductive.

catégorisation relève non d'une relation avec la grammaire académique mais d'un rapport à la grammaire en acte qui est l'objet de notre recherche. Chacune des catégories montre une accentuation qui tend à développer un apprentissage grammatical aux finalités particulières.

Profils d'enseignants selon les finalités enseignantes ou accentuations didactiques :



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

Nous les définissons ainsi :

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

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

→ Les maîtres de grammaire à profil « réflexif » : la grammaire est constituée d'un ensemble de concepts dont l'acquisition conduit à un mouvement de conceptualisation générale sur la

langue. C'est faire de la grammaire pour développer une métacognition sur la langue. Cet apprentissage favorise la réflexion.

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

→ Nous inférons que la « stylisation personnelle » des enseignants est un critère qui s'approche du style professionnel (au sens de Clot). Sous cette définition, nous plaçons des éléments apparus lors des entretiens avec les maîtres de grammaire, avant la leçon ou lors de l'autoconfrontation au film de leur activité. C'est ainsi que la « stylisation personnelle » de Laurence s'apparente au socio-constructivisme qu'elle défend dans son approche enseignante comme élément moteur de son activité et de l'apprentissage des élèves. En revanche, Jean-François s'intéresse plutôt au caractère de marquage social que peut véhiculer la grammaire et aux manières de la transformer comme une « arme » pour pouvoir dominer les énoncés et ne pas être stigmatisé. Tandis que Jean-Jacques s'en retourne vers les contenus linguistiques : il a un souci d'intelligence de la langue. Les « stylisations personnelles » de Dominique et Fabienne ne sont pas tranchées. Pour tous deux, la grammaire n'est pas seulement un « outil pour mieux écrire », car la langue est aussi un « apprentissage de la métacognition » (comme pour Guillaume : « ça aide à la réflexion, ça structure la pensée »). La « stylisation personnelle » enseignante d'Annabelle est pragmatique : faire de la grammaire sert, in fine, à établir une fiche pratique d'aide à la production d'écrits. Juliette vise la norme orthographique, seul enseignement valide à ses yeux, face à une « grammaire vaine » alors que la « stylisation personnelle » de Fabrice conçoit la grammaire comme une école de la règle et de la rigueur. Ces quelques exemples montrent une observation que nous n'avons pu davantage développer faute de pouvoir croiser des données objectives de pratiques de classe avec des données subjectives d'auto-confrontation suffisamment renseignées. Les « stylisations personnelles » sont la part d'intervention, nous semble-t-il, la plus individuelle de l'enseignant qui entraîne qu'aucune classe de grammaire ne se ressemble, même si les contenus et les objectifs d'apprentissage sont identiques. L'appartenance à un mouvement pédagogique militant ou bien l'élaboration d'un modèle pédagogique propre les caractérise.

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

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

7-4 : Diversité des procédés didactiques utilisés par les enseignants

Ces procédés didactiques sont l'œuvre des enseignants en liaison avec leurs conceptions de la grammaire académique et de son apprentissage. Ils éclairent sur leurs stratégies. Ils prennent toute leur valeur dans l'épaisseur de la co-activité maître/élèves qui s'engage dans les interactions de classe, et plus particulièrement au sein des épisodes de glissement conceptuel. Ils peuvent être très pragmatiques, métaphoriques ou liés à l'activité dialogique. Ils ont tous pour effet d'induire du développement grammatical de façon pratique. Les enseignants s'en servent pour ajuster leur didactique au public scolaire, au niveau d'enseignement, aux difficultés cognitives des objets d'enseignement. Ces procédés nous semblent révélateurs, pour partie, de l'activité du maître, d'une accentuation didactique particulière.

- **Les phrases problèmes** (devenues phrases modèles) peuvent être issues d'un texte de lecture suivie ou produites par les élèves. Souvent elles sont choisies dans un manuel ou inventées par l'enseignant. Ces phrases peuvent – selon l'objet – paraître simples ou complexes. Certaines relèvent volontairement d'une grammaire des « cas particuliers » et présentent pour les élèves une complexité que le professeur des écoles assume dans une dynamique « réflexive » de l'apprentissage grammatical qu'il développe.

La sélection de la phrase problème (en devenir de phrase modèle d'objet linguistique) nous indique quelques éléments sur les conceptions du maître de grammaire. Le choix d'une structure phrastique n'est pas anodin. Pour une enseignante, il s'agit de mettre à l'étude des phrases « limites » qui forment des exceptions (ce qui correspond à sa vision d'une grammaire non cohérente faite d'exception, cf. Juliette) ; pour une autre plus favorable à la construction de connaissance grammaticale, même si la maturité n'est pas encore suffisante à ses yeux, il convient d'opérer un classement grammatical des mots qui ont servi l'expansion de phrases sémantiquement insuffisantes pour observer de quels outils grammaticaux les élèves avaient besoin pour enrichir des phrases et ainsi qu'ils se construisent une forme de boîte à outils grammaticaux (cf. Laurence). Une des ses collègues préfère plutôt l'expression ludique qui mène, grâce à des manipulations (implicitement apprenantes), à des groupes nominaux, presque « fortuitement » construits par le jeu et qui permet d'instaurer avec la classe un dialogue inductif fait de mise en observation, stimulation à la réflexion et instauration de règles grammaticales. Apprentissage et jeu sont une option personnelle (cf. Pascale.). L'opération de reconstructions de phrases en mettant en relation des segments de GS et GV, dissociés et mélangés, est une autre forme ludique de travail d'une relation sujet/prédictat. Cela se complique lorsqu'il convient d'inventer le segment de mots manquants à la relation grammaticale (cf. Muriel, CM1/CM2). Une autre enseignante de CE1 agit également de manière implicite avec des bandes de phrases dont il faut découper les principaux segments dans une didactique assez simple où l'on parle de « piège » par exemple et où la visée est assez fonctionnelle : savoir découper la phrase en constituants essentiels, sans appel pour autant à de grandes explicitations formelles ou une institutionnalisation d'une définition syntaxique. L'approche métalangagière réside en l'application d'un découpage et d'une pronominalisation, comme un savoir-faire provisoire, une métalangue en GS/GV, quelque peu dénuée de substance, non encore « scientifiquement » étayée. L'enseignante considère que les élèves ont le temps de mieux conceptualiser les étiquettes, connaître la signification des segments (cf. Évelyne). Toujours en CE1, une maîtresse fait utiliser l'opération d'expansion de phrases pour fixer la segmentation et la relation sujet/prédictat (cf. Virginie, préoccupée par la complexité du fait grammatical pour des élèves de cet âge). En CM1 et CM2, l'approche est constituée d'observation, découverte et réflexion. Certains enseignants recherchent l'étude d'une multitude de phrases et cas de figure qui complexifient les propos

didactiques et l'appréhension des élèves, le discours n'est pas circonscrit autour de quelques phrases, mais d'une multitude dans une perspective plutôt favorable de l'apprentissage grammatical (Cf. Dominique et Guillaume). Un autre préfère aussi dans les grandes classes l'aspect ludique d'un texte curieux, d'un texte aux phrases curieuses ou non coutumières, pour conduire, outre l'aspect formel et grammatical de la langue, à l'appropriation d'une structure langagière pour la production d'écrit, c'est une forme de structuralisme pour l'écriture qui est privilégiée (cf. Jean-Jacques). L'aspect morpho-syntaxique de la phrase est l'entrée grammaticale privilégiée pour l'enseignante qui laisse le soin aux livres de lecture en cours ou à l'expression libre des élèves (via le jeu des devinettes, en l'occurrence) de modéliser la connaissance, ou pas, car cela n'est pas sans risque de dérives de la part des élèves au regard de la visée d'apprentissage de la maîtresse (cf. Cécile, quelque peu sceptique sur la grammaire). Le classement qui mène à une catégorisation grammaticale est aussi une forme d'expression d'un travail grammatical à l'œuvre dans certains corpus où la finalité de construction d'une boîte à outils pour aider à l'écriture de texte est un projet assez partagé, qui va de pair avec des conceptions grammaticales positives (cf. Annabelle et Fabienne). Un maître de CM, optant pour une didactique apparemment classique, nous conduit à la construction d'une approche étonnement non classique et fort didactiquement intéressante. La construction de la « phrase boule de neige » (agrégat de segments obtenus pour former une seule phrase) qui est ensuite pronominalisée afin d'en désigner les structures et leurs caractéristiques (cf. Jean-François). Un autre maître de cours moyen multiplie les opérations de transformations sur les phrases problèmes d'un texte qui sont des « patrons » à manipulations pour une mise en exergue par les élèves des propriétés des circonstants. (cf. Fabrice). Ces deux derniers exemplifient des conceptions pour l'un instrumentales, pour l'autre réflexives de l'apprentissage grammatical. Nous voyons ainsi que le choix de la phrase et le choix de la tâche semblent intimement liés.

- **La tâche** est considérée par les didacticiens comme un nœud central dans la médiation scolaire : elle la porte, elle la définit, elle la finalise. Donner des tâches aux élèves est une des activités les plus importantes pour l'enseignant. Nous pensons que la compréhension de l'activité d'enseignement/apprentissage en école élémentaire ne peut s'exercer sans référence à un contenu disciplinaire. On n'apprend pas à apprendre, on apprend en référence à un savoir constitué, un savoir de référence, avec une tâche scolaire qui est l'élément structurant du déroulement de la classe. La tâche la pilote dans le sens qu'elle lui donne du « *grain à moudre* ». Elle procure une configuration à la classe qui interagit autour de la tâche scolaire. Bien que cela ne soit pas l'objet précis de notre recherche, nous devons considérer la tâche scolaire dans une dialectique tâche prescrite / tâche réelle. L'enseignant comme les élèves ne réalisent pas exactement ce qui a été prévu dans la préparation. L'enseignant doit s'adapter à la situation de classe, l'élève ne se conforme pas exactement aux consignes du maître. Certains chercheurs affirment que l'élève doit nécessairement transformer la tâche, laquelle ne peut être totalement explicitée, faute de temps. Il y a donc une interprétation de la tâche par l'élève, que nous ne pouvons pas finement étudier ici. Les interactions de classe ont pour fonction de réduire l'éventuel écart entre tâche scolaire attendue et tâche scolaire réelle dans la dynamique d'une activité conjointe. La tâche scolaire fonde ainsi la co-activité en cela qu'elle peut permettre aux co-acteurs (maître/élève) de se rejoindre sur un même objet médiateur dans les interactions de classe. Leurs modèles opératifs (au sens de Pastré) doivent correspondre pour permettre à la situation d'apprentissage d'être fertile.

Les tâches scolaires, que nous avons observées, oscillent de façon générale, entre identification, classement, manipulation... afin de caractériser un concept grammatical, et

« glisser » d'une phrase problème, qui porte une interrogation sur la langue, vers une exemplification en termes de phrase modèle d'objet linguistique.

**Catégorisation des tâches portant sur des phrases problèmes
étudiées en vue de constitution de phrases modèles**

- 1- les phrases pour déclinaison :
Un même mot ou groupe de mot est décliné sur plusieurs phrases de structures différentes, pour exemplifier le principe qu'un même mot peut, selon l'emploi, avoir des fonctions syntaxiques diverses (cf. Fabienne : « *La trompette est rouge. Je joue de la trompette. Le piston de la trompette est cassé. Il a acheté une trompette.* »)
- 2- les phrases pour segmentation :
Il s'agit de découper la phrase pour identifier tous les constituants essentiels, et nommer leurs fonctions syntaxiques (par exemple, isoler le GS- groupe sujet et le GV- groupe verbal : cf. Evelyne Marielle : « *Nous allons au cinéma* »).
- 3- les phrases pour identification :
Il s'agit d'identifier les éléments des constituants essentiels de la phrase, d'isoler les diverses catégories grammaticales constitutives d'une phrase, de déterminer les caractéristiques linguistiques des noms, pronoms, adjectifs, etc. (cf. Pascale : « *Dans les noms, il en existe deux sortes (...) les noms propres, les noms communs (...) rappelez moi le petit mot qui va devant... un déterminant. (...) Et je donne un détail, je m'appelle un adjectif qualificatif. Adjectif qualificatif. (...) c'est la nature du mot.* »)
- 4- les phrases pour classification :
Afin de développer une posture d'interrogation grammaticale de phrases ou de textes, la tâche grammaticale consiste à observer, comparer, catégoriser pour comprendre des propriétés d'objets grammaticaux. (cf. Laurence, Fabienne, Annabelle : « *Maintenant le travail que je vais vous demander... je vais vous donner une affiche à chaque groupe et vous allez essayer de faire un tableau pour classer tous ces déterminants justement.* »).
- 5-les phrases pour composition ou recomposition :
L'opération consiste en une composition ou recomposition de phrases pour mieux les analyser grammaticalement. Les reconstruire pour mieux mettre en relief des constructions, fonctionnements ou propriétés linguistiques (cf. Dominique : « *Vous allez par groupe, par groupe, vous allez corriger ces phrases. Mais d'abord au brouillon, mais ensuite on recopiera la correction que retrouvez la meilleure.* »).
- 6- les phrases pour expansion :
La tâche consiste à compléter des segments de phrases ou des parties de phrases (avec les subordinées) afin de mieux appréhender un fonctionnement linguistique... (cf. Muriel, Laurence, Virginie : « *Donc maintenant sur le cahier d'essai. Tout seul, il y en a qui vont chercher à me donner plus de renseignements sur le groupe bleu, donc à rajouter des mots. Mais il faut le faire avec sa tête. On a pas le droit de prendre son livre pour s'aider. Et il y en a qui vont chercher à rajouter des mots dans le groupe rouge* »)

○ 7- les phrases pour manipulation :

La tâche grammaticale de manipulation a pour objectif de caractériser les éléments d'une phrase, de déterminer les propriétés des éléments phrastiques. La manipulation indique les propriétés du concept (cf. Fabrice : *Qui peut relire cette phrase en essayant de déplacer les groupes que j'ai soulignés en rouge. On essaye de relire cette phrase* »).

○ 8- les phrases pour pronominalisation :

La pronominalisation consiste en substituer par un pronom un segment de la phrase afin de révéler des propriétés syntaxiques de constituants de la phrase (cf. Jean-François, Evelyne : « *Ils... du centre de loisirs, construisent une cabane* »).

○ 9- les phrases pour agrégation :

Il s'agit de souligner le principe d'enchaînements des structures grammaticales dans une phrase (cf. Jean-François : « *Une phrase boule de neige où j'aurais mis plusieurs compléments (...) Jeremy, dans la cuisine, écrit presque tous les jours, une lettre à ses parents* »).

○ 10 - les phrases pour transposition :

Il s'agit de phrases où les structures sont transposées afin de mettre en relief le fonctionnement phrastique. On fait varier des groupes de mots, des structures (cf. Jean-Jacques : « *Lundi, nous sommes allés à l'école, on a mangé du poisson et des épinards. Après nous sommes retournés en classe et on a vu monsieur Eletuffe. Quelle belle journée ! Mardi, nous sommes allés chez monsieur Eletuffe, on a mangé la classe et les épinards. Après nous sommes retournés à l'école et on a vu le poisson. Quelle belle journée. Mercredi, nous sommes allés chez les poissons et les épinards, on a mangé Monsieur Eletuffe. Après, nous sommes retournés à l'école et on a vu la classe. Quelle belle journée ! Et, Juliette : « Stéphane fait d'interminables parties de billes. Le garçon fait d'interminables parties de billes. Il fait d'interminables parties de billes. Le fils de ma voisine fait d'interminables parties de billes. Le petit garçon que j'ai vu hier soir fait d'interminables parties de billes. »).*

Les procédés didactiques révèlent également une singularité du praticien. Ils affirment une certaine accentuation donnée à l'apprentissage grammatical. Nous avons pu relever dans nos descriptions de protocoles des procédures de texte « muet », de travail sur les analogies, de pronominalisation, d'étude de « cas particuliers », de manipulation syntaxique, de questionnement limite ou indice, de pré - soulignage des mots, d'agrégation (la phrase «boule de neige »). Ou encore de proximité conceptuelle des exemples ou de monstration gestuelle, de répétition dialogique, d'utilisation de métaphores opérationnelles choisies selon leur pertinence au regard de la propriété conceptuelle qui est objet d'apprentissage. Ce sont des procédures de démonstration pour faire comprendre un énoncé, pour compléter une explicitation conceptuelle, pour étendre la portée d'un concept. Ce sont des constructions pour étayer un raisonnement.

Notons aussi les procédés didactiques de présentation des concepts aux variables qui facilitent ou étayent l'apprentissage. Nous recensons la procédure définitionnelle qui consiste en l'énonciation de la définition du concept, la procédure de nominalisation où l'enseignant nomme un concept sans l'explicitier, sans dire de quoi il retourne, la procédure d'illustration qui consiste en des emplois métaphoriques qui remplacent la désignation du concept. Ces

procédures ne possèdent pas toutes les mêmes valeurs : énoncer la définition du concept ou simplement le nommer, voire l'illustrer dans une procédure métaphorique ne présentent pas les mêmes charges et enjeux cognitifs et peuvent être appelées de façon différente selon les capacités du public apprenant. Nous avons également les procédés de manipulations et de découvertes des propriétés conceptuelles, liées à des théories pré – linguistiques ou des théories linguistiques (allant de la mise en relief avec « qui est-ce qui » à la procédure de déplacement ou de pronominalisation de segments de phrases). Ces procédures forment des expérimentations sur les phrases problèmes que les élèves ont pour mission de décortiquer, de pétrir avec des opérations de manipulations. Les phrases problèmes sont issues de patrons linguistiques pour exercer la langue, elles comportent des caractéristiques en relation avec des propriétés linguistiques qu'elles ont pour fonction de révéler et ainsi permettre aux élèves des découvertes grammaticales. Des procédés didactiques de prise en charge les difficultés cognitives rencontrées afin de réduire la complexité de l'entendement grammatical, (avec l'effet Topaze ou l'effet Jourdain) complètent l'ensemble.

Au chapitre d'analyse de corpus en termes de mésogénèse, nous avons retenu les procédés de questionnement limite qui provoquent la réflexion des élèves « poussés » jusqu'aux limites du recevable, ce qui sous-tend une accentuation réflexive de la didactique du maître de grammaire. Le questionnement indice permet de faire rebondir la classe avec une information nouvelle « soufflée » dans la question. Là aussi, la réflexion est appelée chez l'élève, tout comme avec le questionnement focalisant. En revanche, le maître qui choisit de réguler sa didactique autour d'un projet d'agrégation de segments de phrases pour former LA phrase modèle accentue la perspective didactique dans une visée instrumentale de grammaire pour écrire.

De la même manière, Virginie développe avec sa procédure de mise en relief par soulignage des groupes syntaxiques une stratégie accompagnante, quand Evelyne développe une stratégie questionnante en doublant sa procédure didactique : elle utilise outre un questionnement limite, un questionnement indice. Nous y voyons alors des procédés didactiques au service d'une stratégie enseignante, non des seules traces d'accentuation didactique.

CONCLUSION

Nous allons reprendre ici, comme synthèse, l'ensemble de nos résultats et ouvrir notre problématique vers des horizons de développement de la conceptualisation et de formation professionnelle des enseignants. Nos conclusions sont vraisemblablement provisoires, puisque nous avons accédé à dix-huit pratiques enseignantes qui ne sont pas forcément représentatives de l'ensemble des classes de grammaire sur l'hexagone. Nos conclusions sur la manière d'entreprendre la médiation grammaticale relèvent donc de nos observations, cela étant, plus ou moins généralisables, dans l'état actuel de notre recherche en ce domaine.

Le métier d'enseignant représente une activité professionnelle particulièrement difficile à analyser : si la place des savoirs à transmettre occupe une position importante, c'est en même temps un métier très empirique constitué de tâches prescrites très générales, de compétences mobilisées acquises sur le tas, de savoirs d'action non conscients et assez nombreux. C'est un métier où l'agir communicationnel prime, les échanges de parole sont très nombreux (d'où le recours dans certaines études à la pragmatique linguistique pour analyser certains protocoles). C'est un métier qui vise la formation des individus, une fonction sociétale essentielle.

L'activité enseignante relève d'une double temporalité : elle porte à la fois sur du court terme et sur du long terme. C'est à la fois la gestion d'une heure de cours et l'assimilation d'un savoir par des élèves dont l'évaluation exige un trimestre, une année scolaire, l'ensemble d'un cycle sur plusieurs années. En ce sens, l'école est un lieu où est prise en charge la conceptualisation, un espace de transactions maître-élèves, élèves-savoirs, réussite et compréhension. On y distingue les temps didactiques et les temps cognitifs, lesquels ne se superposent pas. Pas plus, ne coïncident les activités scolaires et la conceptualisation, car la tâche scolaire est un prétexte (une activité productive) à l'activité constructive d'apprentissage. Un prétexte cependant nécessaire et incontournable. Il s'agit de viser un but d'apprentissage-développement par le truchement d'une tâche qui le suscite. L'enrôlement dans la tâche, la définition du jeu, les régulations lors des manipulations ou des exercices ne sont aussi que des moyens au service d'un apprentissage, qui donnent sens aux activités scolaires qui en sont dépourvues en elles-mêmes. Les buts de l'activité constructive de développement sont trop lointains ou aléatoires pour être des éléments régulateurs de l'activité enseignante ; c'est paradoxalement la tâche scolaire qui sert de régulation aux activités de classe, non l'apprentissage produit, in fine.

Avec Pastré, nous pensons que l'objet placé dans les interactions de classe entre le professeur et les élèves semble un objet « hybride » avec deux faces : une face « connaissance » qui correspond aux régularités ou procédures permettant aux élèves de réussir sans forcément comprendre, et une face « savoir » où le maître va effectuer une proposition de tâches suffisantes pour mobiliser le savoir visé comme moyen le plus efficient et évident pour résoudre le problème posé et obtenir une parfaite adéquation entre la réussite et l'assimilation d'un savoir.

Notre recherche a tenté d'éclairer les « épisodes de glissement conceptuel » dans lesquels les professeurs des écoles développent à ces instants-là un agir « critique », une « compétence critique » qui va permettre une adéquation entre la réussite et l'assimilation du savoir. C'est un « geste professionnel » particulier : un geste de conduite au glissement conceptuel qui est un geste professionnel d'étayage.

Les gestes professionnels des enseignants sont des outils d'ajustement à la situation de classe. Ils sont pilotés et régulés par des logiques identitaires des sujets et des logiques

configurationnelles des savoirs. Ils prennent sens au sein d'un dispositif didactique mené dans un environnement dynamique ouvert¹¹², qui est structuré par la tâche scolaire qui pilote la classe¹¹³ (une interface entre gestions de classe et gestions des savoirs), des savoirs didactiques¹¹⁴ transposés, planifiés, organisés, redéfinis selon les caractéristiques des écoliers et de la classe, et un agir communicationnel¹¹⁵ dont les interactions maîtres/élèves structurent une dynamique d'apprentissage avec ses phases de rupture et de bonds cognitifs dans une perspective de co-activité maître/élèves, de co-procédure, de co-construction du savoir. L'analyse du travail enseignant ne peut se penser sans une analyse des gestes professionnels. Schneuwly¹¹⁶ considère ces gestes, fondateurs de l'activité enseignante, comme une porte d'entrée pour analyser les objets enseignés, et du coup, selon les attitudes adoptées par les professeurs, inférons-nous, pour analyser leur professionnalité. Car le but de l'enseignement se trouve dans la construction par l'élève d'un objet (de savoir) enseigné en un objet (de savoir) appris. La didactique du maître n'est pas pensable sans prise en compte de la structure d'un savoir comme facteur essentiel. La question est d'analyser les pratiques d'enseignement du point de vue des contenus enseignés.

→ Éléments de compréhension de la didactique grammaticale en école élémentaire

Nous résumons notre caractérisation de la médiation grammaticale en école élémentaire, en ces termes généraux :

➔ ***relevant d'hypothèses générales, d'après la didactique professionnelle, nous observons :***

- Un genre commun à l'enseignement de la grammaire: un jeu d'apprentissage de la grammaire qui est un genre partagé par les maîtres de grammaire,
- Une structure conceptuelle de la situation organisée par deux concepts :
 - le concept organisateur de glissement conceptuel,
 - le concept organisateur d'ajustement.
- Des stratégies individuelles pour faire apprendre la grammaire en école élémentaire (en lien avec des représentations personnelles et un bagage syntaxique), qui trouvent leurs origines dans les modèles opératifs des acteurs.

¹¹² Notion empruntée à Janine Rogalski, utilisée en psychologie ergonomique pour signifier le caractère contextuel, dynamique, interactionnel de l'activité d'enseignement...

¹¹³ Voir au chapitre 1 les thèses développées par J.J. Maurice sur la tâche scolaire.

¹¹⁴ Selon Bucheton : « Une didactique disciplinaire a pour objet de modéliser les meilleures conditions pour faire acquérir à des sujets des objets de savoir qu'elle étudie, identifie, questionne », in Lenoir, Pastré « Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat », 2008, à paraître, p. 286.

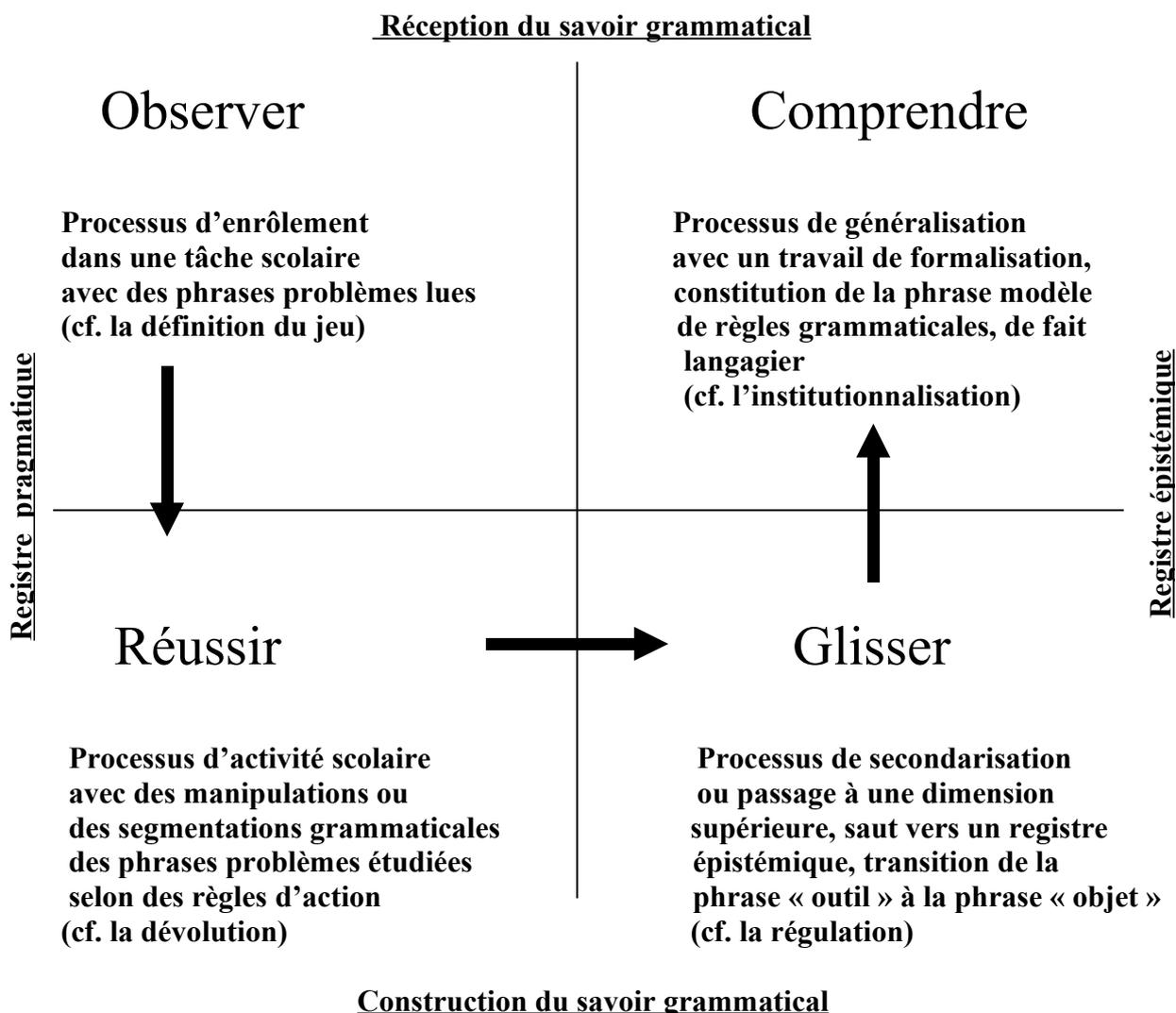
¹¹⁵ Nous empruntons la notion d'agir communicationnel à Habermas. Elle coordonne les interactions sociales par le biais de la négociation ou de la renégociation de la situation. L'agir communicationnel est le moyen par lequel on cherche à s'entendre avec autrui de manière à interpréter ensemble une situation et à s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir. Cet agir communicationnel est structurant dans la situation de classe où les protagonistes ont à reconnaître leur statut différent et à négocier un contrat didactique que le maître passe avec les élèves. L'agir communicationnel s'oppose à l'agir stratégique par lequel on tente d'exercer une certaine influence sur l'autre. La définition de la situation de classe doit être commune à tous les participants, sans quoi, il n'y a pas de didactique fiable. L'influence du maître est de l'ordre d'une relation d'aide ou étayage...

¹¹⁶ Schneuwly Bernard, Jacquin Marianne, Haller Sylvie et Toulou Simon, La question de l'unité d'analyse et les pratiques d'enseignement – séquence didactique et objet enseigné Communication au colloque « Apprendre et former entre l'individuel et le collectif », Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007.

→ *relevant d'hypothèses sur le domaine de la grammaire, nous remarquons :*

- Des épisodes de glissement conceptuel, instanciations de la secondarisation, indicateurs d'un mouvement de décontextualisation vers une finalité autre : l'assimilation conceptuelle d'un savoir formel sur la langue, permettant d'inférer un apprentissage ;
- Une conceptualisation progressive avec des paliers de conceptualisation (en relation avec des strates définitionnelles, de méta/épi langage et d'analyse des phrases) ;
- Une conceptualisation grammaticale longue sur plusieurs années avec des objets et concepts grammaticaux en étroites connexions formant un champ conceptuel d'apprentissage grammatical.

Schéma sur le mouvement d'apprentissage grammatical
(un genre professionnel partagé)



Plus spécifiquement, tout cela appelle les remarques suivantes.

1/ Gestes professionnels et premier concept de glissement conceptuel :

Nous avons observé, dans notre étude sur la médiation enseignante, que nous retrouvons bien, d'une part, les 4 gestes professionnels fondamentaux identifiés par Sensevy (définition, dévolution, régulation, institutionnalisation) et d'autre part, ce qui donne sens et unité à l'enseignement de la grammaire par rapport à ces 4 gestes : le concept organisateur de glissement conceptuel, premier concept organisant la structure conceptuelle. Nous définissons le glissement conceptuel comme le processus de secondarisation à l'œuvre dans l'enseignement de la grammaire : c'est lui qui donne sens aux 4 gestes professionnels. Peut-être, pourrions-nous déterminer à l'avenir une généricité de ce « glissement conceptuel » dans d'autres domaines d'apprentissage. Cette transférabilité du concept nous amènerait alors à considérer le geste d'étayage au glissement conceptuel comme un geste professionnel caractéristique de la didactique, en général. Cela n'est qu'une nouvelle hypothèse, une nouvelle perspective.

2/ Deuxième concept organisateur, l'ajustement :

Nous avons aussi noté l'ajustement comme deuxième concept organisateur de notre structure conceptuelle. Si le premier concept organisateur est en relation avec la topogénèse, ce second est lié à la chronogénèse. Les maîtres de grammaire doivent ajuster leur didactique : à trois types de grammaire correspondent trois niveaux de classe. La grammaire en école élémentaire nous apparaît comme un enseignement hiérarchisé entre une grammaire intuitive au CP, une grammaire implicite au CE et une grammaire explicite au CM, signifiant que l'on n'enseigne pas pareillement, ni les mêmes choses, ni la même complexité selon les classes d'âge. Il y a un nécessaire ajustement des enseignants du type de grammaire au niveau de la classe.

Les concepts organisateurs de glissement et d'ajustement constituent le noyau de la structure conceptuelle de la situation.

3/ Un genre professionnel partagé

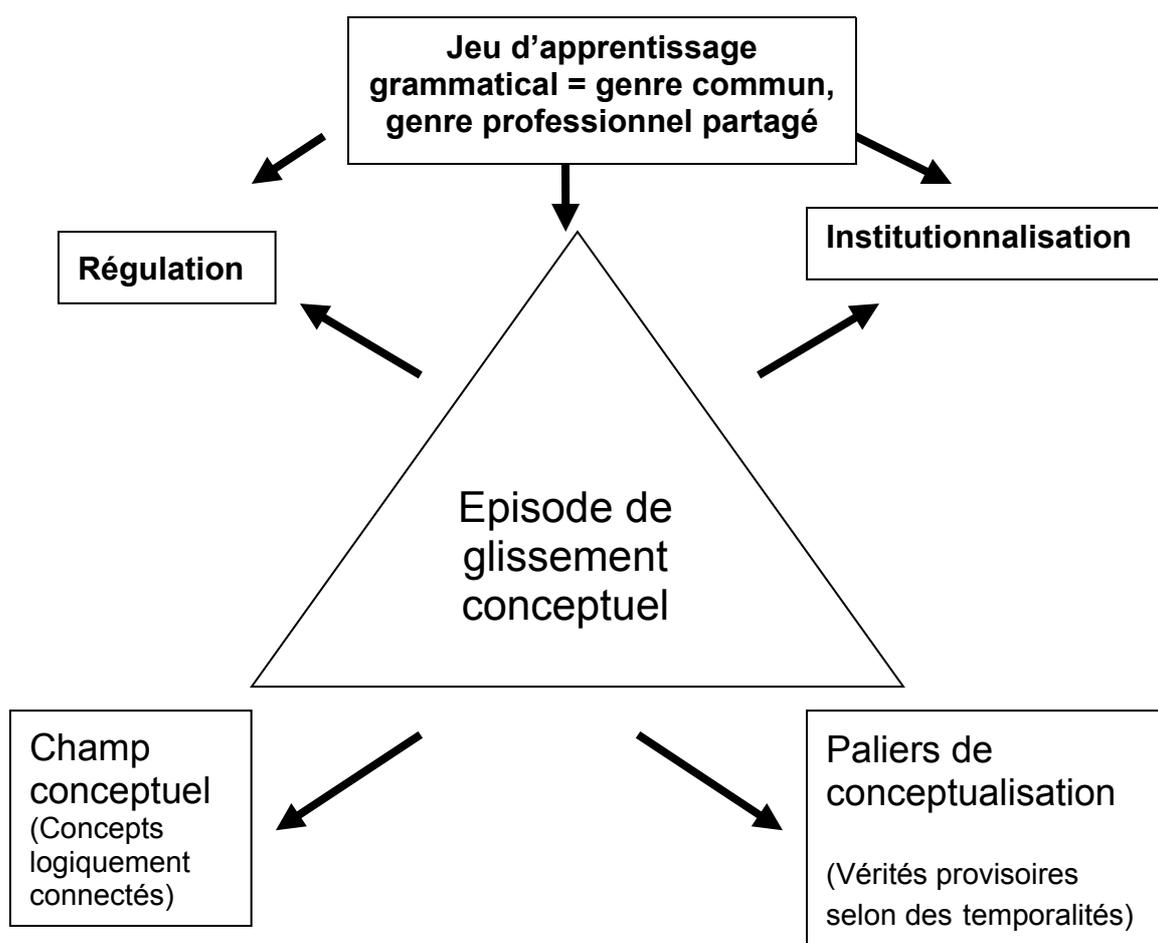
Revenant au paradigme méthodologique de base de la Didactique Professionnelle, rappelons brièvement qu'on commence par identifier la structure conceptuelle de la situation (SCS), puis qu'on regarde les modèles opératifs des acteurs (à travers les stratégies qu'ils mobilisent). Le premier moment donne l'invariance qu'on retrouve chez tous les acteurs, dans toutes les classes de grammaire ; le second moment décrit les ajustements personnels.

Or ici apparaît un niveau intermédiaire, qu'on peut rattacher aux genres historiques de Clot : tout se passe comme si l'histoire de l'enseignement de la grammaire avait « poussé » à la mise en place d'une manière partagée de faire une leçon de grammaire, comme si l'histoire avait conduit à l'écriture d'un scénario partagé de la classe grammaticale. C'est une manière de comprendre les 4 gestes professionnels de Sensevy.

Du reste, nos analyses soulignent bien l'existence de ce genre commun à tous les objets d'enseignement grammatical. Un canevas commun, un script où s'observent certaines régularités, certaines phases d'enseignement communes. Ainsi, retrouvons-nous dans toutes les classes, des moments de définition du jeu (ou énonciation de la tâche scolaire), de dévolution par les élèves (appropriation des enjeux d'apprentissage), de régulation des

interactions et d'institutionnalisation des objets de savoirs enseignés. Ce genre commun à tous les enseignants n'exclut pas la singularité des pratiques enseignantes liées à des stratégies individuelles issues d'un modèle opératif de l'acteur qui s'approprie à sa manière la structure conceptuelle de situation d'apprentissage / enseignement en question.

Le fait de faire l'hypothèse d'un genre professionnel partagé nous permet de mieux comprendre un fait paradoxal : il est en effet assez difficile d'avoir accès aux stratégies personnelles des enseignants (ce que Bucheton appelle des « gestes d'ajustement » en les différenciant des gestes professionnels de base). Tout s'effectue comme si les enseignants observés respectaient une manière commune de faire et ne l'ajustaient qu'à la marge à leurs propres préoccupations et motivations.



4/ la question de l'objet à enseigner « grammaire »

Schneuwly souligne que tout objet à enseigner fait partie d'un autre qui l'englobe. Ce qui est particulièrement exact en grammaire. L'objet « grammaire » a la particularité d'être très difficile à découper. Certes on peut isoler les marques du genre et du nombre. Mais, par exemple, on ne peut aborder le sujet ou le verbe, ou le groupe sujet et le groupe verbal sans se référer à la structure de la phrase. La partie grammaticale s'examine toujours d'une manière ou d'une autre en fonction de l'ensemble. De même, les choses ne sont pas toujours clivées. Entre la nature et la fonction d'un élément linguistique, la correspondance n'est pas bi-univoque, puisqu'un élément d'une nature donnée peut avoir plusieurs fonctions (par exemple : un adjectif peut être attribut ou épithète). Inversement, une même fonction peut être

assurée par des éléments de nature différente (« un sujet peut se réaliser sous la forme d'un pronom, d'un syntagme nominal, d'une proposition complétive ou d'une construction infinitive »)¹¹⁷.

L'objet grammatical à enseigner n'est découplable que jusqu'à un certain point. La perspective globale est toujours plus ou moins présente en grammaire. On pourrait rapprocher cela de l'ajustement à la chronogénèse : comme on ne peut pas isoler complètement certaines notions, la progression va se faire selon le mode de grammaire utilisé : de l'implicite à l'explicite. Finalement, l'objet à enseigner ne peut pas être réduit à la notion : on ne comprend la notion de sujet que référée à ce qu'est une phrase (qui elle-même s'insère dans un texte). C'est probablement une spécificité de l'objet « grammaire » qui est formé d'un ensemble de concepts emboîtés, tous en très étroite connexion, fort difficilement « élémentarisables ».

5/ Perspectives de réflexion sur la norme, le jeu, l'analyse

Les théories de Winnicott¹¹⁸ (dont la réflexion engage à penser la conceptualisation) nous conduisent à examiner une autre perspective, trois dimensions dans l'apprentissage de la grammaire, trois dimensions toujours présentes, mais qui peuvent être valorisées par les enseignants de manière très différente :

- *la dimension « norme »* : il y a des règles, qu'il faut respecter (« *c'est comme ça* »). Nous les observons dans les régulations en « *c'est / c'est pas* », les élèves s'appuient sur « *ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire* » et avec l'aide du maître recherchent les raisons du pourquoi « *on peut dire / on ne peut pas dire* ». Il y a la règle d'usage (à un niveau implicite de la grammaire) et la règle grammaticale (à un niveau explicite de la grammaire). D'où la dimension « juridique » comme axe central que l'on retrouve dans toutes les finalités d'enseignement de la grammaire, une dimension qu'on repère également dans certaines conceptions (cf. pages annexes sur cédérom) et qui explique sans doute, pour un certain nombre d'enseignants, le « désamour » pour la grammaire.
- *la dimension « jeu »*, au sens que Winnicott donne à ce terme : le jeu est comme représentatif de l'aire intermédiaire. Il permet aux élèves d'effectuer un passage du vécu intime à un vécu externe, de déplacer par le « jeu sur les mots » une compréhension « intime » du langage vers une compréhension « extériorisée » de soi de son langage. Le jeu offre la possibilité d'un décentrage du rapport à la langue que des manipulations favorisent. Il est très intéressant de constater qu'en grammaire on peut jouer avec les mots : faire des phrases boule de neige, déplacer, supprimer, transformer, etc. Le langage devient une aire de jeu qui permet son objectivation. Cela est très explicite dans certains protocoles (cf. Jean-Jacques, Jean-François, Pascale)
- *la dimension « analyse »* : la grammaire permet d'analyser la langue en analysant des phrases. En faisant de la grammaire, les élèves apprennent donc l'analyse, l'art d'analyser des éléments du réel. Les écoliers développent ainsi une fonction intellectuelle essentielle. Probablement, l'accès à l'analyse est plus facile sur la langue, parce que, la langue est ce qui se prête le plus facilement au jeu : on joue avec les mots. Et la dimension « jeu » permet l'accès à la dimension « analyse ». Ce que le protocole de Jean-Jacques montre au travers du support phrastique que choisit le

¹¹⁷ Riegel, Pellat, Rioul, Grammaire méthodique du français, PUF, 2004 (3^{ème} édition), p. 106.

¹¹⁸ Winnicott, D.W., (1971) Jeu et réalité, Gallimard, Coll. Folio Essai, (1975 pour la traduction française),

maître de grammaire qui conduit les élèves, outre l'analyse grammaticale, à « jouer », à récrire à leur manière des structures syntaxiques. La grammaire, un jeu d'enfant ? un jeu d'élèves...

→ Eléments de compréhension du processus de glissement conceptuel

Au cœur de notre recherche, le processus de glissement conceptuel est un geste professionnel d'étayage. Il est un organisateur de l'activité enseignante, il est centré sur le savoir à enseigner. Il forme un intermédiaire ou une passerelle entre l'objet enseigné et l'objet appris, entre la réussite d'une tâche scolaire et l'apprentissage. L'objet est appris, si il y a secondarisation (donc glissement), l'objet de savoir ayant été interrogé par les élèves, sur lequel ils ont exercé des activités de pensée.

Le glissement conceptuel est un observable de secondarisation, sur un protocole de classe. C'est le signe d'un dépassement sémantique vers une formalisation grammaticale abstraite. Le glissement s'effectue au moyen d'un support phrastique : la phrase issue d'un pattern linguistique, dont le statut évolue, selon l'exigence didactique, de la phrase problématisée à une phrase modèle d'objet grammatical. La phrase modèle est la visée secondaire atteinte, le modèle de savoir linguistique institué, le modèle à retenir, la forme finalisée de l'étude de la phrase.

Nous avons décrit plusieurs types de glissements conceptuels que nous distinguons selon deux grandes classes :

- les glissements conceptuels liés à l'étayage (le rapport entre la réponse de l'élève et l'institutionnalisation du savoir) : les glissements institutionnalisants (le maître généralise par abstraction la bonne réponse obtenue), les glissements remédians (le maître généralise sans avoir obtenu une réponse ou sans avoir obtenu une bonne réponse), les glissements instrumentés (le glissement reste implicite, l'instrument permet aux élèves de trouver la bonne réponse, mais elle n'est pas institutionnalisée).
- les glissements conceptuels liés au langage grammatical, en relation avec des paliers de conceptualisation: glissements conceptuels sémantiques (avec le sens comme essentiel outil d'analyse), thématiques (ou la prise en compte du thème/rhème, sur la base du texte), morpho-syntaxiques (avec la marque orthographique comme repère) et purement syntaxiques (en termes de propriétés et relations des éléments et structures de la phrase) : le savoir institué sur le fonctionnement interne de la langue.

→ Eléments de compréhension de la stratégie des maîtres de grammaire

Notre cadre d'analyse (inspiré des théories développées par Sensevy) nous a permis de remarquer quelques stratégies explicatives des pratiques enseignantes. Ces distinctions sont une première ébauche.

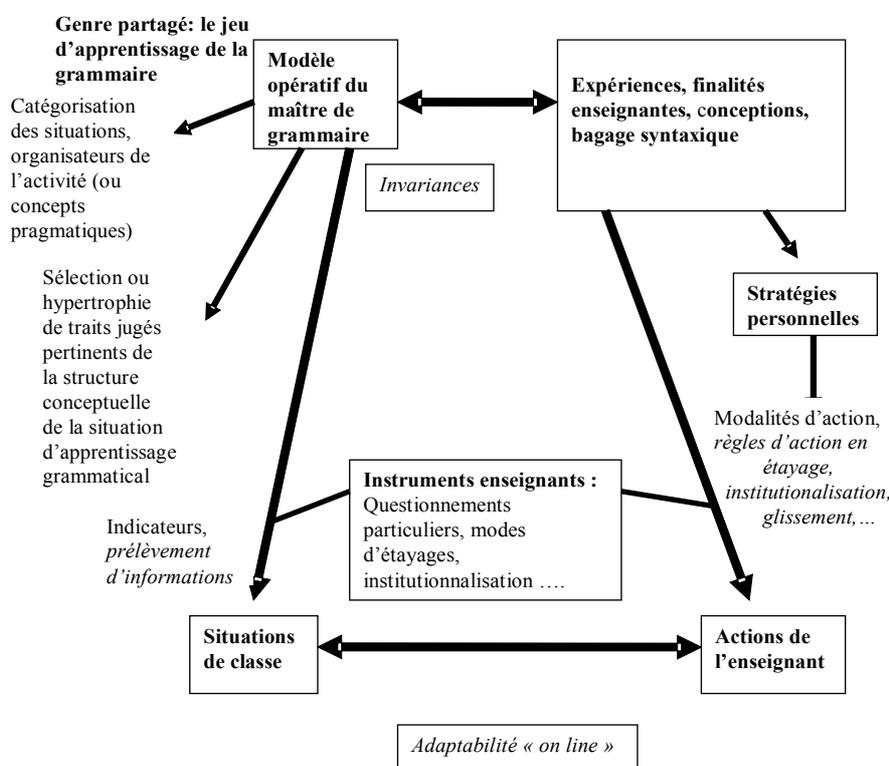
Nous avons ainsi déterminé :

- une stratégie opportuniste (agir selon les circonstances, visée adaptative à la situation),
- une stratégie impatiente (agir avec hâte pour faire avancer les apprentissages, visée immobile, non adaptative à la situation),
- une stratégie accompagnante (agir en aidant soi-même les élèves, ressource externe),
- une stratégie questionnante (agir en étayant suffisamment pour que les élèves s'aident par eux-mêmes, trouvent en eux-mêmes leurs ressources, ressource interne).

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

Nous avons aussi observé une variabilité significative des finalités enseignantes : entre finalités instrumentales (faire de la grammaire pour écrire) et finalités réflexives (faire de la grammaire pour réfléchir) autour d'un axe vertical de finalités juridiques (tous les enseignants font de la grammaire pour faire respecter un code grammatical). Faire de la grammaire, c'est, somme toute, toujours faire respecter une norme langagière, tout en développant une connaissance formelle sur une pratique quotidienne du langage.

Nous figurons ci-dessous les diverses articulations de l'activité du maître de grammaire.

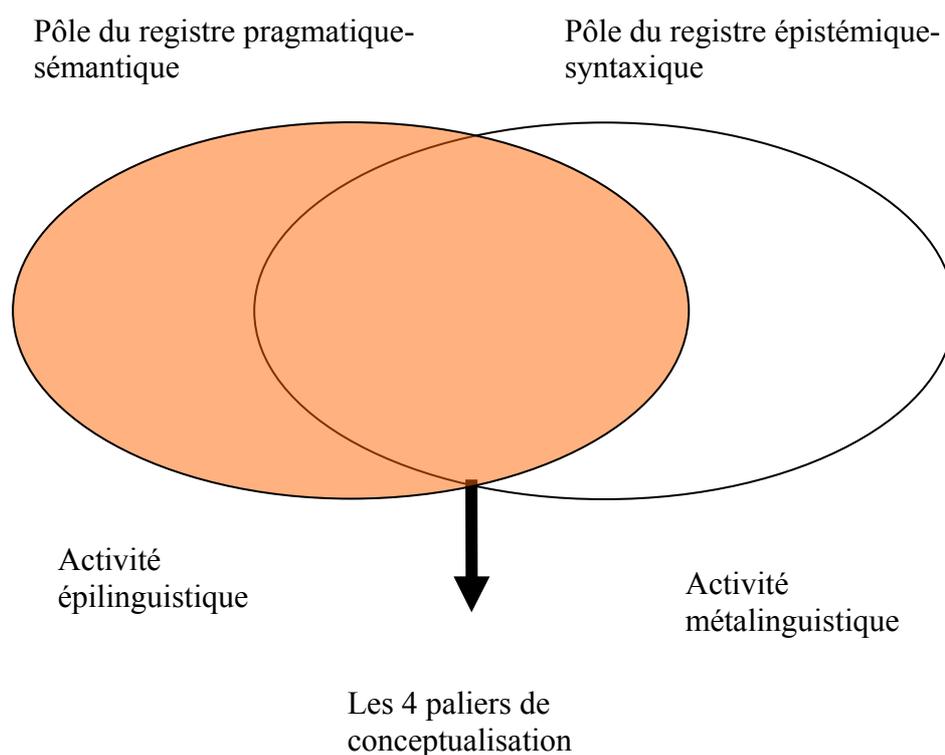


→ Eléments de compréhension du processus de conceptualisation grammaticale

Le schéma, ci-dessous, nous conduit à nous référer à quelques auteurs comme Vygotski, Piaget et Winicott. Ce qui nous engage à une dernière représentation, esquissant un espace de conceptualisation.

Les paliers de conceptualisations sont la prise en compte de différents stades, indicateurs notamment d'un large temps cognitif qui ne correspond pas à un court temps didactique. Ils soulignent outre l'apprentissage obligé de la grammaire (on ne peut l'inventer par soi même), que cet apprentissage est long et complexe, il se développe sur plusieurs années jusqu'à l'âge adulte. Ces paliers convoquent des « concepts provisoires » en réponse à la complexité des objets grammaticaux. En effet, la complexité du savoir grammatical ne peut d'emblée être entièrement appréhendée. Son abstraction étant telle, il convient d'élémentariser les connaissances grammaticales. Les paliers de conceptualisations vont de « vérités provisoires » (car incomplètes ou insuffisamment généralisées) vers des « savoirs définitivement institués ».

La conceptualisation s'effectue par le passage de divers paliers d'approche analytique et définitionnelle, divers états d'épi et méta langue: le passage d'une langue outil vers une langue objet. Cette transition nous mène au schéma suivant.



Ainsi, le maître de grammaire a pour fonction de conduire les écoliers du registre pragmatique contextualisé à la sémantique à un registre épistémique décontextualisé et syntaxique, au travers d'une approche textuelle qui prend comme référent un sens global textuel (stade thématique, suite au stade sémantique), puis qui s'affranchit de toute signification pour s'intéresser à une marque formelle visuelle morphologique et syntaxique (la marque orthographique) avant une approche structurale syntaxique.

Ce cheminement s'effectue avec des définitions, des modes d'analyse, des langages grammaticaux provisoires que nous précisons dans le tableau ci-dessous.

Paliers de conceptualisation	Langage grammatical Glissements conceptuels	Types d'analyse	Types de définitions
Paliers épi langagiers	Epilangue sémantique, Glissement sémantique	Analyse en termes sémantiques : elle se fonde sur le sens...	Définitions de type sémantique
	Epilangue thématique, Glissement thématique	Analyse avec la prise en compte du thème/rhème : elle se fonde sur la base du texte...	Définitions en valeur de thème/rhème
Paliers méta langagiers	Métalangue morpho - syntaxique, Glissement morpho - syntaxique	Analyse avec la prise en compte de la valeur orthographique : elle se fonde sur la marque orthographique...	Définitions en référence à des valeurs orthographiques
	Métalangue syntaxique, Glissement syntaxique	Analyse en termes de propriétés et relations entre des éléments : elle se fonde sur la base de la structure...	Définitions de type syntaxique

Ce processus de conceptualisation grammaticale renvoie à la chronogénèse d'un enseignement hiérarchisé entre différents niveaux de grammaire scolaire. La grammaire implicite (au CE) amène à des activités plutôt orientées vers l'épilinguistique lorsque la grammaire explicite (au CM) appelle des activités métalinguistiques de contrôle de la langue en production et réception.

L'art grammatical – un discours tenu sur la langue - est une illustration de l'activité de conceptualisation, du développement des concepts. Questionner la langue, donner à questionner la langue est une activité intellectuelle de formation à la conceptualisation, une gymnastique du développement, au travers d'une pratique cognitive de l'analyse. La conceptualisation grammaticale illustre bien le cadre vygotkien sur le développement des concepts, elle articule concepts quotidiens de type sémantique à concepts scientifiques purement grammaticaux (ou syntaxiques). L'approche syntaxique ne peut s'opérer que dans une interaction avec la sémantique qui permet à la formation de concepts grammaticaux de prendre appui. On ne peut pas accéder à un niveau 2 de formalisation grammaticale sans appui sur un niveau 1 qui est une porte d'entrée sur la conceptualisation, comme une instance de validation des formalisations. La conceptualisation grammaticale montre, en outre, l'importance des phénomènes métacognitifs au cours du développement et de l'apprentissage. Elle souligne les allers-retours, le processus de germination par le haut et le bas. De plus, les généralisations supérieures propres aux concepts scientifiques provoquent en retour des modifications dans la structure des concepts spontanés (ou quotidiens), sur la manière d'appréhender le langage, sur sa maîtrise, sur les productions langagières.

Apprendre la grammaire est une parfaite illustration du passage d'un sujet capable (qui fait spontanément de la grammaire) à un sujet épistémique ou sachant (qui maîtrise sa syntaxe, la planifie, la contrôle...). C'est une parfaite illustration du « réussir » et « comprendre » de Piaget. Si les écoliers réussissent à former spontanément des phrases grammaticalement correctes, ils ne comprennent leur performance que dans un second temps, guidés par le maître qui engage un processus de conceptualisation.

Les paliers de conceptualisation nous semblent correspondre à la troisième aire de Winicott. Il nous paraît exister une correspondance entre un espace transitionnel (ou intermédiaire) de formation des concepts, et la formation d'un pouvoir d'agir syntaxique, le développement d'un sujet syntaxique (pour l'élève).

Cette transition vers la métalangue s'entend dans le développement métalinguistique que produit l'apprentissage grammatical. L'écolier est un sujet capable qui négocie le passage des concepts quotidiens (langue outil) vers des concepts scientifiques de l'ordre langagier (langue objet). Cette négociation se déroule dans un espace transitionnel qui est symbolique et non matériel. Nous pouvons, cela dit, en recueillir des indicateurs dans les glissements conceptuels opérés qui convoquent des métalangues provisoires liées à des paliers de conceptualisation ordonnés et hiérarchisés. C'est le geste professionnel du glissement conceptuel qui participe à l'étayage de cet espace de transition.

Le sujet capable apprenant la grammaire agit sur la langue au moyen de manipulation (activité productive) et en agissant, il se transforme lui-même en appréhendant la langue comme un objet formel qu'il peut analyser comme un sujet épistémique, qu'il peut contrôler et planifier en production ou en compréhension grâce à l'acquisition des propriétés des concepts constitutifs de la phrase. C'est dans cet espace « invisible » que le sujet apprenant peut devenir un sujet syntaxique apte à une formalisation linguistique de sa pratique langagière et à une optimisation de toutes les fonctionnalités de la langue.

Cet espace de transition se dessine entre le sujet capable et le futur sujet épistémique que nous qualifions de sujet syntaxique. C'est le concept de schème qui permet une intelligibilité de la zone entre l'organisation du réel et les caractéristiques opératoires du sujet. Cette zone de conceptualisation grammaticale se comprend grâce au schème de glissement qui s'opère d'un registre à l'autre, qui marque le passage de l'objet enseigné qui se construit en objet appris. Lequel passage s'effectue dans la temporalité d'un espace intermédiaire de développement. Winicott définit cet espace comme une aire créatrice, expérientielle et ludique. Pour nous, c'est un espace du potentiel entre l'individu (sa parole) et son environnement (le langage partagé). Un espace où le « jeu » est une condition pour arriver à l'analyse grammaticale. Le jeu est l'expression de la créativité en acte, l'expression même de cette aire intermédiaire. « Jouer avec les mots des phrases » et « jouer avec les structures des phrases » revient à rendre créatif l'apprentissage de la grammaire.

Enseigner la grammaire fait nécessairement appel aux trois dimensions que nous avons déjà évoquées : il n'existe pas de grammaire sans règles, pas de grammaire sans jeux de langage. Et pas de jeux de langage rendus possibles sans l'existence de contraintes, de règles. Et ces deux conditions sont un préalable à toute analyse de la phrase. La « phase jeu » est une condition pour parvenir à l'analyse du langage.

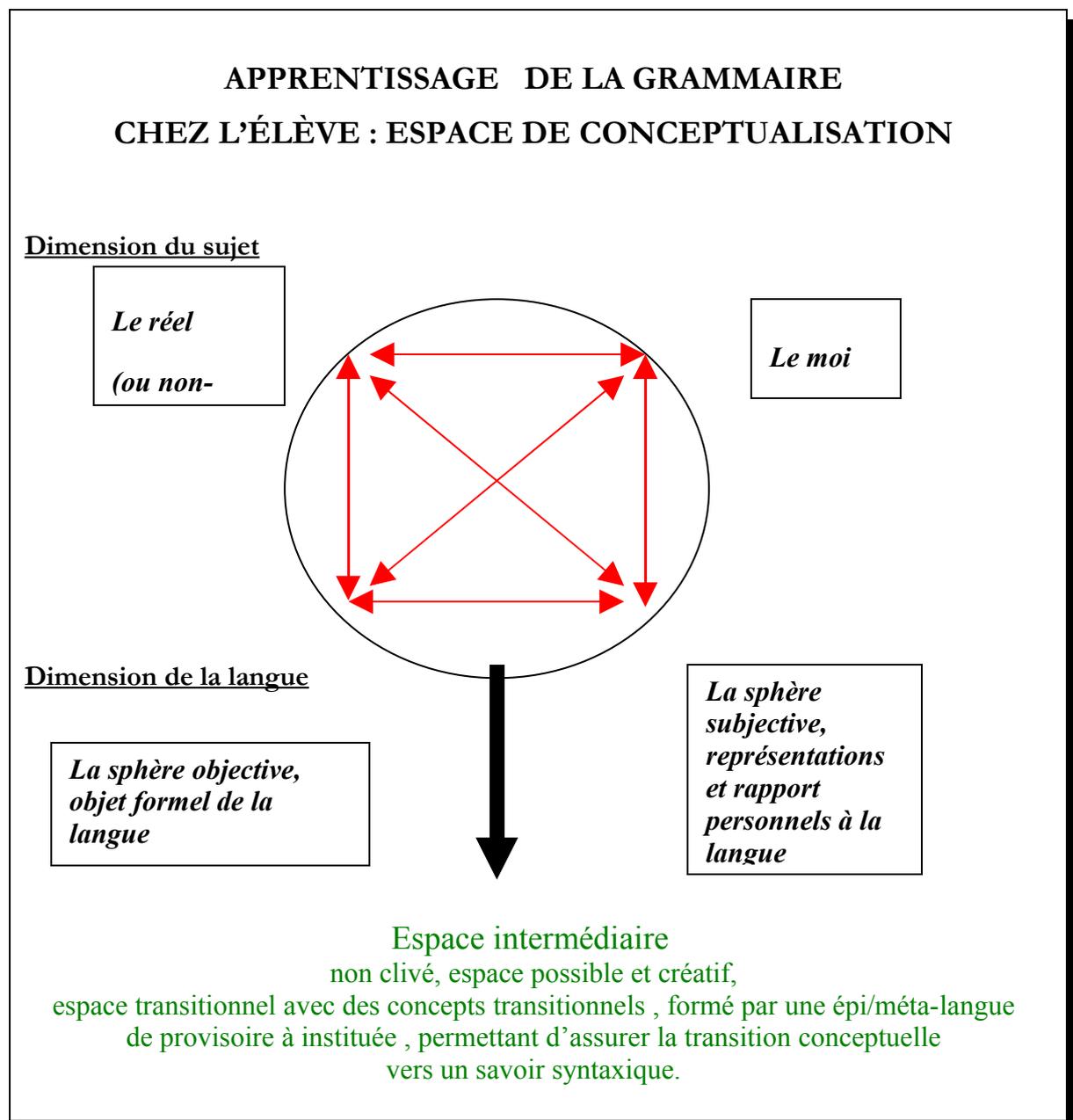
Du coup, l'inventivité des démarches de découverte, d'observation et de manipulation est vraisemblablement un facteur essentiel à la didactique du maître de grammaire.

Une hiérarchisation entre les dimensions règles, jeu, analyse pourrait nous conduire à une nouvelle distinction, un nouveau parallèle entre nos types de grammaire et les niveaux d'enseignement : au CE, davantage de jeu sur la langue (dans le cadre d'une grammaire implicite), au CM davantage d'analyse (au sein d'une grammaire explicite), et au CP un

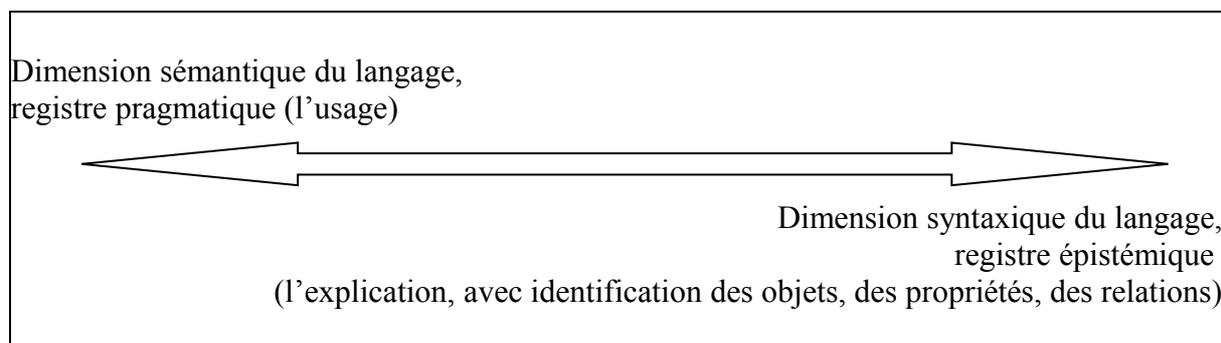
rapport à la règle (ça se dit ou pas) qui marque la nécessité et l'arbitraire, présent au début de tout apprentissage. Pour autant, tous les enseignants n'adoptent pas ces postures. Cette idée relève d'une construction hypothétique. Néanmoins, nous observons que leurs leçons sont toutes plus ou moins traversées par ces dimensions de règles, de jeu et d'analyse. Les maîtres de grammaire en sont plus ou moins sensibles.

Apprendre la grammaire à l'école élémentaire serait d'abord l'apprendre au moyen d'artefacts qui font jouer la langue, une langue en jeu avant qu'elle ne devienne un enjeu scientifique dans les classes supérieures.

Nous représentons, ci-dessous, ce mouvement de conceptualisation, ce dialogue entre les différentes dimensions : sujet et langue, individu et système linguistique, réel et moi... dans un ensemble d'interrelations, formant un espace créatif du possible.



Pour conclure, tout cela suppose une prise en compte de l'espace transitionnel, de l'espace de conceptualisation des élèves par l'enseignant. Cet espace n'est pas objectivable en soi, mais vraisemblablement fécond pour construire des ressources favorables à l'apprentissage. Faire varier le curseur entre l'usage et l'explication grammaticale suppose d'accéder à la sphère subjective de l'apprenant afin de l'aider efficacement, ce qui relève d'une autre problématique assez particulière, nous semble-t-il¹¹⁹.



¹¹⁹ En effet, une question se pose : afin d'accroître l'ajustement, comment entrer dans la sphère subjective d'autrui pour étayer au mieux l'apprentissage ? Les concepts transitionnels permettent seulement de penser cela. Le professeur croit transmettre un savoir institué. Or, si les élèves acquièrent des connaissances, rien n'indique des correspondances absolues entre leurs connaissances acquises et le savoir académique qu'on veut transmettre. Pourtant, l'apprentissage se construit. Mais non sans des malentendus didactiques en classe : contresens, dualité, blocages, compréhension inachevée, etc... Le « *bon* » enseignant (non dans le sens de celui qui use de la bonne pratique socialement ou institutionnellement valorisée, mais dans le sens d'un praticien qui agit avec efficacité) est celui qui démontre sa capacité à lire au travers du voile opaque de la cognition en mouvement chez l'élève, qui s'intéresse au fonctionnement intellectuel de l'apprenant, à la manière de résoudre un problème grammatical afin de s'approcher de la zone de transition et remédier au plus près aux difficultés scolaires des élèves. Nous avons la connaissance intuitive de cette zone : face à un savoir nouveau, nous tentons de nous l'approprier en le comprenant en fonction de nos représentations, de nos pré requis, d'images déjà présentes en nous, de sa résonance en nous. Le savoir est recréé par le sujet apprenant dans cette aire transitionnelle, hautement marquée de symboles, entre subjectivité et objectivation. Cette aire présente une fonction d'exploration du réel en le recréant. D'après l'audition de leçons, la manipulation de faits langagiers ou les exercices grammaticaux, faire soi des énoncés syntaxiques qui passent de la sphère externe à la sphère interne s'effectue au moyen d'une re-création, par soi-même dans son soi, de l'énoncé avec des éléments de connaissances déjà présents. C'est une réactualisation des représentations du sujet. Il y a donc du « remâchage » de son stock cognitif avec les nouveaux apports dans une dialectique piagétienne d'assimilation et d'accommodation. Ce traitement de l'information nouvelle correspond à notre espace transitionnel : cette zone peut nous donner des clés pour optimiser l'apprentissage.

Néanmoins, l'accès à la sphère intime demeure une expérience qui nous semble impossible. Sauf d'admettre qu'il existe des possibilités de connexion favorable. En effet, si l'on considère que pour l'analyste et l'analysé dans une aire analytique, il s'agit d'un dialogue d'inconscient à inconscient, n'est-il pas possible, du coup, d'estimer entre l'apprenant et l'enseignant un dialogue d'espace transitionnel à espace transitionnel, car il demeure chez l'enseignant des anciennes traces d'apprenant qu'il peut reconnaître chez l'élève, afin de mieux inférer une connaissance chez l'apprenant de son système de transition.

→ Eléments de traduction de notre analyse en formation des enseignants

Pour conclure en termes de formation professionnelle des enseignants (objectif final d'une analyse de l'activité en Didactique Professionnelle), la caractérisation de la médiation grammaticale en école élémentaire nous conduit donc à reconnaître :

- d'une part, l'existence d'un « jeu d'apprentissage grammatical » commun, qui fait partie d'un patrimoine commun d'enseignement - apprentissage grammatical, opérationnalisé par les concepts organisateurs partagés d'une SCS (structure conceptuelle de la situation) qui sont l'ajustement et le glissement conceptuel, avec des supports langagiers et des tâches grammaticales afférents;
- et d'autre part, l'existence de stratégies personnelles d'enseignement, de procédures didactiques particulières, de profils enseignants aux finalités contrastées, référés à des modèles opératifs des acteurs, constituant la singularité de leur activité professionnelle.

Cette mise en relief nous semble porteuse pour la formation des enseignants, trop souvent déconnectée du « travail réel ».

A partir d'une compréhension très générale (car il ne s'agit pas d'enseigner aux professeurs la structure conceptuelle de la situation, encore moins leurs modèles opératifs, qui appartiennent au domaine d'une recherche à transposer), une réflexion formative pourrait s'opérer :

- sur la temporalité nécessairement liée à un apprentissage grammatical progressif, les paliers de conceptualisation,
- sur les nécessaires ajustements du type de grammaire au niveau de la classe,
- sur les glissements conceptuels et leur mécanique, une manière spécifique de mettre en œuvre une secondarisation dans l'enseignement de la grammaire.

Plus directement, nous pouvons traduire en démarche de formation les résultats de notre analyse, avec l'idée qu'il convient que l'enseignant apprenne à contrôler les épisodes de glissement, à la fois chez lui et dans l'effet produit sur les élèves.

- Il conviendrait de permettre aux jeunes enseignants, par debriefing, d'analyser la manière dont ils ont procédé à des glissements (comme le soulignent Goigoux et Bautier, les enseignants sont très peu conscients de leurs pratiques de secondarisation). On pourrait leur permettre notamment d'identifier les épisodes de glissement qu'ils ont produits, de les caractériser, d'évaluer leur pertinence dans les effets produits chez les apprenants.
- Il serait aussi souhaitable de leur faire travailler les trois dimensions de l'objet « grammaire », que nous avons précédemment décrites : norme, jeu, analyse et peut-être leur faire prendre conscience de leurs convictions et motivations, leurs conceptions sur la grammaire à interroger.

Il s'agirait également d'interroger l'objet didactique dans toute sa complexité d'assimilation conceptuelle. L'enseignement de la grammaire interroge en termes de champ conceptuel, de théories pré-linguistiques et linguistiques et de transposition didactique. L'usage de théories pré-linguistiques ou linguistiques renvoie à un savoir savant qui n'est pas encore complètement stabilisé et qui peut rendre problématique la transposition didactique.

Autant de faits sur l'exercice du métier qui méritent une transposition en termes de formation professionnelle. Cette transposition pourrait enrichir le « contrat professionnel » de l'enseignant, son portefeuille de compétences. Ce serait, notamment, une réflexion ouverte sur la dimension de ce contrat, une interrogation sur comment l'enseignant se saisit de la prescription sur l'enseignement de la grammaire, à travers l'activité concrète d'apprentissage grammatical, pour y développer la finalité de secondarisation et le moyen opératoire de glissement conceptuel.

Un ensemble d'actions de formations pourraient ainsi favoriser des prises de conscience, participer au développement de compétences¹²⁰. Il conviendrait de conduire les professionnels à être, avant tout, conscients que les finalités enseignantes consistent à tirer les élèves du registre pragmatique (le faire, le réussir) vers le registre épistémique (le comprendre, l'assimilation d'un savoir), avec l'idée vive que la réussite de la tâche scolaire n'implique pas automatiquement l'apprentissage. Ce n'est pas un critère suffisant pour s'assurer de l'assimilation du savoir. Il n'y a pas forcément coïncidence entre les connaissances « bricolées » par les élèves et les savoirs qu'on souhaite faire appliquer et apprendre. Il y a vraisemblablement tout intérêt à s'intéresser au comment l'élève résout un problème ; sa manière d'accomplir la tâche scolaire renseigne davantage que le résultat. Ces prélèvements d'indices d'apprentissage donnent assurément des clés d'optimisation de la didactique.

Enfin, précisons que la didactique professionnelle cherche à faire apprendre une activité professionnelle : une lecture et intelligence particulière de la situation de travail, la construction et la mobilisation de compétences à exercer dans des situations singulières, la reconnaissance de situations typiques à mettre en relation avec un répertoire de compétences singulières. Ceci nous semble constituer un projet de formation fondé sur une analyse du travail enseignant telle que nous l'avons exercée dans notre étude.

Le principe général d'une formation professionnelle enseignante serait finalement de transformer – en formation – la variété des situations rencontrées en une variation autant que possible ordonnée, répertoriée, réfléchie et appropriable dans une perspective de didactique des situations professionnelles.

120 Nous pensons, aussi, aux compétences suivantes, comme autant d'autres pistes de formation, qui nous sont venues à l'esprit en rédigeant ce mémoire :

- savoir s'intéresser à la manière de l'élève d'élucider un problème grammatical, à sa manière d'interagir dans la résolution d'une tâche grammaticale afin de mieux étayer son travail,
- savoir observer des indices d'apprentissage (compréhension) de l'élève, qui dépassent l'activité de production d'un exercice (réussir) afin de réguler l'activité scolaire,
- savoir ordonner les difficultés d'apprentissage d'un concept afin de réguler les planifications, savoir déduire les stratégies de résolution possibles des élèves afin d'amener au mieux les élèves à mobiliser les ressources qu'on souhaite leur faire apprendre pour résoudre le problème posé, à se confronter au mieux, en agissant, aux propriétés conceptuelles dont l'assimilation est visée,
- savoir ajuster la difficulté du problème posé à la capacité présumée du groupe d'élève à le résoudre, savoir alléger le handicap cognitif sans modifier la nature du problème,
- savoir opérer des institutionnalisations pertinentes, savoir définir les tâches scolaires de manière à favoriser la dévolution des élèves,
- savoir amener les élèves à constituer le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels exercer des activités de pensée ; les conduire à comprendre ce qu'ils font et comment ils le font (attitude de secondarisation)...
- savoir transmettre un savoir en vue d'une re-création comme un objet épistémique, savoir re-contextualiser un objet de savoir parcellisé dans sa transposition didactique grâce à une « mémoire didactique » qui est recomposition en un tout de l'objet de savoir,
- savoir faire preuve d'une aptitude à la lecture des potentialités des élèves, savoir lever le voile opaque de l'apprentissage pour parier sur leurs compétences.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet M.** – (1993) – Préparation et planification, in Houssaye J., *Pédagogie, encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Altet M.** – (1994) – La formation professionnelle des enseignants, Coll. *Pédagogie d'aujourd'hui*, Paris, PUF.
- Altet M.** – (1997) – Les pédagogies de l'apprentissage, coll. *Pédagogues et pédagogie*, Paris, PUF
- Altet M.** – (2004) - L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action, in *L'analyse des pratiques, Education permanente* n° 160.
- Alliance française**, documents pédagogiques, Français Langue étrangère et seconde, DAEFLE, Méthodologie de l'enseignement de la grammaire, Alliance Française, CNED.
- Bachelard G.**- (1972).- La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris, Vrin.
- Bakhtine M.**- (1978).- Esthétique et théorie du roman.- Paris, Gallimard.
- Bakhtine M.**- (1984).- Esthétique de la création verbale.- Paris, Gallimard/NRF.
- Baratta R.; Berthet R.**- (2000).- Vidéo et intervention.- in: *Communication et travail. XXXVe congrès de la SELF. Toulouse, Octarès.*
- Barbier J-M** (1998) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, Coll. *Pédagogie d'aujourd'hui*.
- Bailly, D.** (1984) *Eléments de didactique des langues*. Paris, APLV.
- Bailly, D.** (1990) *L'acquisition de la détermination nominale*. Gap, Ophrys.
- Barth B.M.** – (2004) - *Apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, (3^{ème} édition).
- Barth, B.-M.** (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Bautier E., Goigoux R.** - (2004) - Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, in *Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques* », *Revue française de pédagogie* n° 148, INRP.
- Bellier S.**- (1999).- La compétence in : Carré P. Caspar P. (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation*.- Paris, Dunod.
- Bentolila, A.** (2006) *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*.
- Benveniste, E.**, (1966, 1973), *Problèmes de linguistique générale*, vol.1, vol. 2, Paris, Gallimard.
- Benveniste, E.** -(1974) – *Problèmes de linguistique générale*, vol. 2, Paris, Gallimard.
- Bertaux D.**- (1989).- Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement in: Pineau G.; Jobert G. (coord.).- *Histoires de vie. T. 1: utilisation pour la formation*. Paris, L'Harmattan, pp. 18-38.
- Besse, H.** (1994) – L'enseignement de la grammaire du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988, in D. Coste (ed.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (55-69). Paris, Hatier.
- Besse, H ; Porquier R.** – (1991) - *Grammaires et didactique des langues*, Collection LAL Hatier-Didier/CREDIF.
- Besse, H.**, - (1991) - (Pré)conceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère, *Triangle*, n°8.
- Berthoud-Papandropoulou, I.** (1980), *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*, Genève, Imprimerie Nationale.

- Berthoud-Papandropoulou, I., Sinclair A.** (1983), Meaningful or meaningless: Children's judgments, in T.B. Seiler & W. Wannemacher (eds), *Concept development and the development of word meaning*, Berlin, Springer-Verlag.
- Berthoud L. & Sinclair, H.** (1978), L'expression d'éventualités et de conditions chez l'enfant, *Archives de psychologie*, n°46, p. 205-233.
- Bialystok** (1986) Children's concept of word, *Journal of Psycholinguistic Research*, n° 15, p.13-32
- Bialystok** (1986), Factors in the growth of linguistic awareness, *Child Development*, n° 57, p.498-510.
- Bialystok E. & Ryan, E.B.** (1985) A metacognitive framework for the development of first and second language skills, in D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon & T.G. Waller (eds.), *Metacognition, cognition and human performance*, vol. 1, New-York, Academic Press.
- Bialystok E. & Ryan, E.B.** (1985), Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quaterly*, 31, 229-251.
- Bibliothèque pédagogique EDESCO** (1947), Programmes et instructions de l'enseignement primaire.
- Blanchard Laville C.-** (1998).- Analyser les pratiques professionnelles.- Paris, L'Harmattan.
- Bloomfield, L.** (1933), *Le langage*, trad. française parue en 1970 chez Masson, Paris
- Bonu B.; Mondala L.; Relieu M.-** (1994).- Catégorisation: l'approche de Sacks in Fradin B.; Quéré L. ; Widmer J., *L'enquête sur les catégories*. Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, coll. Raisons pratiques.
- Bourgeois E ; Nizet J.-** (1999)- Regards croisés sur l'expérience de formation.- Paris, L'Harmattan.
- Bredart S. & Rondal J-A** (1982) *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Mardaga.
- Bressoux , P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C.** (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.
- Brossard, M.** (1994) Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères-INRP*, 9, 29-36.
- Bronckart J.P.** – (1987) - La pédagogie de la grammaire et ses enjeux, In *Le savoir grammatical des élèves*, Peter Lang.
- Brousseau G.-** (1998) - *Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage.
- Bruner J.-** (1983).- *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire.-* Paris, PUF.
- Bruner J.-** (1991).- ...car la culture donne forme à l'esprit.- Paris, Eshel.
- Bruner J.-** (1996).- *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.-* Paris, Retz.
- Bruner J.** – (2000) - *Culture et modes de pensée*, Retz, Paris, 2000.
- Bruner, Goodnow and Austin** – (1956) - *A study of thinking* , New York, Wiley and Sons.
- Brunot, F.,** (1922), *La pensée et la langue*, Paris, Masson (3^e eds. 1965)
- Bucheton, D.** – (1997) – Du côté des maîtres, *La lettre de la DFLM*, n°21.
- Calame-Gippet, F.** (1997). Traitement didactique de recherches linguistiques en formation initiale des professeurs d'école. Réflexions de professeurs pour un état des lieux des pratiques d'enseignement en première année à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais. *Repères-INRP*, 16, 115-145.
- Campana, M., & Castincaud, F.** (1999). *Comment faire de la grammaire*. Paris : ESF.
- Cappeau P., Savelli M.-** (1996) - Quelle grammaire pour le texte, in *Repères* n°14, La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?, INRP.
- Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schnewly B., Thévenaz, T.** (2000), L'objet enseigné: vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe, *Repères*, n°20.

- Carr , D. (1979)**, The development of young children's capacity to judge anomalous sentences, *Journal of Child Language*, 6, 227-241.
- Carré P.; Caspar P.(dir.) (1999)** - *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod.
- Cèbe S., Goigoux, R (2004)** – Quelles pratiques d'enseignement pour compenser les inégalités sociales en grande section de maternelle ? In L. Talbot (Ed), *Pratiques d'enseignement et élèves en difficultés*, Toulouse, Erès.
- Cefaï D. (1994)**.- Type, typicalité, typification in Fradin B.; Quéré L. ; Widmer J., Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, coll. *Raisons pratiques*, pp. 105-127.
- Cefaï D.; Depraz N.- (2001)**.- De la méthode phénoménologique dans la démarche ethnométhodologique in: De Fornel M.; Ogien A.; Quéré L. *L'ethnométhodologie. Une*
- Charaudeau P.- (1992)**.- *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- Charmeux, E. (1989)**. *Le « bon » Français ... et les autres*. Toulouse : Milan.
- Charmeux, E., Grandaty, M., & Monier-Roland, F. (2001)**. *Une grammaire d'aujourd'hui*. Vol.1, 2 et 3. Toulouse : SEDRAP.
- Chervel, A. (1977)**. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot.
- Chervel, A. (1995)** *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels, tome 2, 1880-1939*, Paris, INRP, Editions Economica.
- Chervel, A. (1995)** *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels, tome 3, 1940-1995*, Paris, INRP, Editions Economica.
- Chevallard (1985 – réédité en 1991)**, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage*.
- Chomsky, N - (1957)** - *Structures Syntaxiques*, Le Seuil, Coll . Points.
- Chomsky N. (1987)** - *La Nouvelle syntaxe*, Seuil, Paris.
- Clot Y.- (1995 a)**.- *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris, La Découverte.
- Clot Y.- (1995 b)**.- *La compétence en cours d'activité.- Education Permanente N° 123 "Le développement des compétences"*.
- Clot Y. (dir.)- (1999 a)**.- *Avec Vygotski.- Paris, La Dispute*.
- Clot Y.- (2002)**.- *La fonction psychologique du travail.- Paris, PUF*.
- Clot Y.- (2001 a)**.- *Editorial. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. Education*
- Clot Y. Faïta D.- (2000)**.- *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes.- Travailler N°4, pp. 7-42*.
- Clot Y; Faïta D; Fernandez G; Scheller L.- (2001)**.- *Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. Education Permanente N° 146 "Clinique de l'activité et pouvoir d'agir", 2001/1, pp. 16-26*.
- De Villiers P.A. & DeVilliers J.G. (1972)** *Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children, Journal of Psycholinguistic Research*, 1.
- De Villiers J.G & DeVilliers P.A.. (1974)** *Competence and performance in child language : Are children really competent to judge ? Journal of Child language*, 1.
- Denis D., Sancier-Château A.- (1994)** – *Grammaire du français. Librairie générale française, le livre de poche*.
- Dion, J., & Serpereau, M. (2004)**. *Grammaire, conjugaison, orthographe cycle 3*. Paris : Bordas.
- Ducancel, G. (1994)**. *Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire. Repères- INRP*, 9, 93-117.
- Durand M.C. – (2004)** - *La maîtrise du langage et de la langue française à l'école*», SCEREN.

- Douady R.** - Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques – une réalisation dans tout le cursus primaire. Mémoire de Doctorat, Université de Paris VII.
- Dubar C.**- (1998).- Les identités professionnelles.- in : Boutet J ; Kergoat J ; Jacot H ; Linhart D.(dir.)- Le monde du travail. Introduction.- Paris, La Dispute.
- Dubet F.**- (1994).- Sociologie de l'expérience.- Paris.
- Dubois J.** (1968) La grammaire générative, sa place dans la linguistique moderne, Psychologie française, n°13, 127-136.
- Elalouf, M.-L., & Le Goff, J.** (1997). Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école? Repères-INRP, 16, 145-155.
- Fabre, M.** (1999), Situations problèmes et savoirs scolaires, Paris, PUF.
- Faerch, C.** (1986), Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom, in Learning, Teaching and Communication, in the Foreign Language Classroom, Kasper, Aarhus, Danemark, Aarhus University Press.
- Falzon P.; Teiger C.**- (1999).- Ergonomie et formation. In Carré P.; Caspar P.- Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris, Dunod, pp. 145-161.
- Fayol, M.** (1992). Psychologie cognitive et apprentissage : les processus cognitifs en jeu dans l'activité d'apprentissage. Chaumont : CDDP de Haute Marne.
- Flaux N.** – (1997)- La grammaire, Coll. Que sais-je, PUF.
- Freinet, C.** (1951). Si la grammaire était inutile. Brochures d'Education Nouvelle Populaire, 65.
- Fucks C.-Le Goffic P.** (1992) Les linguistiques contemporaines, Repères théoriques, Hachette.
- Garfinkel H.**- (2001).- Le programme de l'ethnométhodologie. in: De Fornel M.; Ogien A.;
- Germain, Seguin** – (1998) - Le point sur la grammaire, coll. Didactique des langues étrangères, CLE International.
- Gleitman, L. R. & Gleitman, H.** (1970), Phrase and paraphrase: some innovative uses of language, NewYork, Norton.
- Goffman E.**- (1991).- Les cadres de l'expérience.- Paris, Minuit.
- Goigoux, R.** (2000). Comprendre le travail enseignant pour mieux le transformer : les apports de la psychologie ergonomique et de la didactique. In DESCO (Ed.) L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré. Paris : MEN.
- Gombert, J. E.** – (1990) - Le développement métalinguistique, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF.
- Gonzalez R.; Teiger C.**- (2000).- La formation réflexive à l'analyse de l'activité, outil de transformations et de communication - la rencontre entre ergonomes et soignantes d'un service de maternité "malade" au Vénézuéla in: Communication et travail. XXXV eme congrès de la SELF. Toulouse, Octarès.
- Grévisse, M.** (2001), Le bon usage, grammaire française, refondue par André Goosse, Editions Duculot.
- Grossmann, F.** - (1996) - La mise en texte, de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire. Repères n°14, La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pourquoi faire ?, INRP.
- Grossmann, F. & Manesse, D.** (2003). L' « Observation réfléchie de la langue » à l'école. Repères, 28, 3-11
- Haas G., Lorrot D.** – (1996) - De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe, in Repères n°14, La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pourquoi faire ? INRP.
- Hakes, D.T.** (1980) The development of metalinguistic abilities in children, Berlin, Springer-Verlag.
- Jakobson, R.** (t. 1, 1963, t.2, 1973) Essais de linguistique générale, Paris, Ed. de Minuit.

- Jobert G.**-(1999).- L'intelligence au travail in Carré P.; Caspar P.- Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris, Dunod.
- Koselleck R.**- (1997).- L'expérience de l'histoire.- Paris, coll. Hautes Etudes, Gallimard / Le Seuil.
- Kotulski K.**- (2001).- Regard pragmatique sur une clinique de l'activité. Education Permanente N° 146 "Clinique de l'activité et pouvoir d'agir", 2001/1.
- Lallot J.** (1998) - La grammaire de Denys le Thrace, CNRS Edition.
- Leon, R.** (1998). Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Paris : Hachette.
- Léontiev A.** -(1975) - Activité, conscience, personnalité, Editions du Progrès, Moscou.
- Leplat J.** (dir.)- (1992).- L'analyse du travail en psychologie ergonomique (2 vol).Coll. Travail et activité humaine, Toulouse, Octarès.
- Leplat J.**- (1997).- Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique, Coll. Le Travail Humain, Paris, PUF.
- Leterrier L.**, Programmes et instructions (1948-1952)
- Markman, E.M.** (1977) Realizing that you don't understand : A preliminary investigation, Child Development, 48.
- Markman, E.M.** (1979) Realizing that you don't understand : Elementary school children's awareness of inconsistencies, Child Development, 50.
- Martinet, A.** (1965) Eléments de linguistique générale, Paris, Armand Colin.
- Maurice, J.J.** - (1996) - Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires. Thèse de doctorat Université P. Mendes-France, Grenoble.
- Mayen P.**- (1999 a).- Des situations potentielles de développement.- Education Permanente n° 137.
- Mialaret, G.** - (1990), Pédagogie générale, Paris, PUF.
- Montmollin M de.**- (1974).- L'analyse du travail préalable à la formation.- Paris, A. Colin.
- Montmollin M de.**- (1994).- Sur le travail.- Toulouse, Octarès.
- Montmollin M de.**- (1996) -L'ergonomie. - Paris, La découverte, collection repère, n°43.
- Mounin,** - (1968) - Clefs pour la linguistique, coll. 10/18, Seghers.
- Nadeau M.** – (1996) - Identification des catégories et accord des mots : une expérimentation en troisième année primaire, In Repères n°14, La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pourquoi faire ?, INRP.
- Nagy, C.** (1993b) "Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant"-*LIDIL*9,59-68.
- Numa-Bocage Line, Clauzard Philippe** (2006) Communication INRP, L'activité enseignante : analyse de la co-activité en situation écologique, dans le cadre de la didactique professionnelle, novembre 2006
- Olry P.**- (2000).- La gestion des composantes temporelles pour se former au travail. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris , CNAM.
- Ombredane A. Faverge J-M.**- (1955).- L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité.- Paris, PUF.
- Paolacci, V. & Garcia-Debanc, C.** (2003). Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale d'enseignants ? Repères- INRP, 28, 93-116.
- Pastré P. Samurçay R.**- (1995).- la conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétence.- in Le développement des compétences, analyse du travail et didactique professionnelle, Education Permanente n° 123.
- Pastré P.** (1997), Didactique professionnelle et développement, Psychologie française, n°42.
- Pastré P.**- (1999).- La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives.- in Apprendre des situations, Education Permanente n° 139.

- Pastré P.**- (1999).- L'ingénierie didactique professionnelle in : Carré P. Caspar P. (dir.) *Traité des sciences et techniques de la formation.*- Paris, Dunod.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G.** – (2006) - La didactique professionnelle, note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n°154, INRP.
- Perrenoud, Ph.** – (2001) – Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- Perrenoud, P.** – (2004) - Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation, in *L'analyse des pratiques* n° 160, Education permanente.
- Pharo P.**- (1993).- Le sens de l'action et la compréhension d'autrui.- Paris, L'Harmattan.
- Piaget J.** (1969) – *Psychologie et pédagogie.* Paris, Denoël.
- Piaget J.**- (1974 a).- La prise de conscience.- Paris, PUF.
- Piaget J.**- (1974 b).- Réussir et comprendre.- Paris, PUF.
- Pinsky L.** (1991).- *Activité, action et interprétation.*- in : Amalberti R. ; De Montmollin M ; ; Theureau J. (dir.)- (1991).- *Modèles en analyse du travail.*- Liège, Mardaga.
- Politzer**, 1965.
- Porquier, R. & Vivès, R.** (1993) "Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé" *Etudes de Linguistique Appliquée* 92, 65-77.
- Pratt, C., Grieve, R.** (1984) *Metalinguistic awareness and cognitive development*, in W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (eds), *Metalinguistic awareness in children*, Berlin, Springer Verlag.
- Pratt, C., Tunmer, W.E., Bowey, J.A.** (1984) *Pragmatic awareness in children*, in W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (eds), *Metalinguistic awareness in children*, Berlin, Springer Verlag.
- Quéré L.**- (2000).- *Singularité et intelligibilité de l'action.* Centre de Recherche sur la Formation. *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris.
- Quéré L.** *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale.* Paris, La Découverte, coll. "Recherches".
- Rabardel P.**- (1995).- *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.*- Paris, A. Colin.
- Rabardel P. et alii.**- (1998).- *Ergonomie. Concepts et méthodes.*- Toulouse, Octarès.
- Rabardel P.**- (1999).- *Le langage comme instrument? Eléments pour une théorie instrumentale élargie.* In : Clot Y. (dir.) *Avec Vygotski.*- Paris, La Dispute.
- Rastier F.**- (1991).- *Catégorisation, typicalité et lexicologie* in: Dubois D. (dir.) *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité.*- Paris, Editions du CNRS.
- Reboul, O.** – (1980)- *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF.
- Relieu M.**- (1994).- *Les catégories dans l'action* in: Fradin B.; Quéré L. ; Widmer J. *L'enquête sur les catégories.* Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, coll. *Raisons pratiques*.
- Ricoeur P.**- (1983,1984,1985).- *Temps et récit.*- 3 vol.- Paris, Seuil, 404.
- Ricoeur P.**- (1990 a).- *Soi-même comme un autre.*- Paris, Seuil.
- Riegel, Pellat, Rioul** – (2004) - *Grammaire méthodique du français*, Coll. *Quadrige, manuels*, PUF, (3^{ème} édition).
- Rochex J-Y.**- (1998).- *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité.* Paris, PUF.
- Ryan, E.B. & Ledger G.W.** (1979) *Grammaticality judgments, sentence repetitions, and sentence corrections of children learning to read*, *International Journal of Psycholinguistics*, 6.
- Sainsaulieu R.**- (1977).- *L'identité au travail.*- Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.

- Saint-Martin L.** – (2002) - Faire de la grammaire : une ouverture vers la maîtrise du langage, in Les Cahiers Innover & réussir, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Créteil, n°3.
- Samurçay R., Pastré P.** (dir.) – (2004) - Introduction, in Recherches en didactique professionnelle, Coll. Travail et activité humaine, Toulouse, Octarès.
- Samurçay R. ; Rabardel P.**- (2005) - Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences: propositions in Pastré P.; Samurçay R. (eds.) Recherche en didactique professionnelles. Toulouse, Octarès.
- Savoyant A.** (1999) – Compétence, performance et activité. Dans (coll.) Entreprises et compétences : le sens des évolutions. Les Cahiers des Clubs Crin. Paris, Association Ecrin.
- Saujat F.** – (2001) – Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour, In Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Education Permanente n°146.
- Schneuwly, Bronckart** (dir.) – (1985) Vygotski aujourd'hui, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Schneuwly B.**, (1994) Genres et types de discours : considérations ontogénétiques et psychogénétiques, In Reuter, Y. (dir) : Les interactions lecture- écriture, Actes du colloque Theodile-Crel, Bern, Peter Lang.
- Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G. & Dolz J.** (2006) A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale, Les dossiers des Sciences de l'Education.
- Sensevy G.** (2007), Agir ensemble, l'action didactique du professeur et des élèves, Presses Universitaires de Rennes,.
- Schön D.A.**- (1994).- Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Paris, Editions Logiques.
- Tallet, C.** (2003) "Faut pas imaginer, faut voir la réalité" – Rémi (9 ans) ou Comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ? Le cas de l'accord sujet-verbe chez les enfants de CE2. Repères-INRP, 28, 27-46.
- Theureau J.**- (1997).- Les yeux de Véronique, in Filmer le travail, recherche et réalisation , Revue Champs Visuels n°6, septembre 1997.
- Tijus C.** (2001) – Introduction à la psychologie cognitive, Coll. Fac., Nathan Université
- Tochon F.V.** – (1994) - L'enseignant expert, Coll. Les repères pédagogiques, Nathan pédagogie.
- Tunmer, W.E. & Grieve, R.** (1984) Syntactic awareness in children, in W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (eds) Metalinguistic awareness in children, Berlin, Springer Verlag.
- Vargas C.** - (1992) - Grammaire pour enseigner, une nouvelle approche théorique et didactique, Paris, Armand Colin.
- Vaugelas** - Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire », Paris, Champ libre, édition de 1981
- Vergnaud G.**, (1991) Orientations théoriques et méthodologiques des recherches en didactique des mathématiques.
- Vergnaud G.**- (1996).- Au fond de l'action, la conceptualisation. in : Barbier J-M. (dir.) Savoirs théoriques et savoirs d'action.- Paris, PUF.
- Vergnaud G.** (1999).- Le développement cognitif de l'adulte in Carré P.; Caspar P.- Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris.
- Vergnaud G** - (2000) - Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps, Coll. Portraits d'éducateurs, Hachette Education
- Vermersch P.**- (1994) - L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue.- Coll. Pédagogies, Paris, ESF.

Vermesch, P. – (2004) - Aide à l'explicitation et retour réflexif, L'analyse des pratiques, Education permanente n° 160.

Veyne P.- (1971).- Comment on écrit l'histoire.- Paris, Seuil.

Vygotski L.- (1934/1997).- Pensée et langage. Paris, La Dispute.

Vygotski L.- (1934/1985) Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In : B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Ed.), Vygotski aujourd'hui. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.

Weill-Fassina A., Rabardel, P., Dubois D, (1993) – Représentations pour l'action, Toulouse, Octarès

Weir, R.H. (1966), Some questions on the child's learning of phonology, in P. Smith & G.A. Miller (eds), The genesis of language, Cambridge, MIT Press.

Winnicott, D.W.(1971), Jeu et réalité, Gallimard, Coll. Folio Essai, (1975 pour la traduction française).

Wittorski – (2004) - Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques, in L'analyse des pratiques, Education permanente n° 160.

Revue **REPERES** (recherches en didactique du français langue maternelle) n°28, 2003 : L'« observation réfléchie de la langue » à l'école.

Numéro coordonné par Francis GROSSMANN et Danièle MANESSE.

Revue **REPERES** (recherches en didactique du français langue maternelle) n°14, 1996 : La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?

Numéro coordonné par Claude VARGAS et Francis GROSSMANN.

REFERENCES

- Observatoire des Pratiques Enseignantes :
<http://www.inrp.fr/vst/Sitesweb/DetailSiteUtile.php?parent=accueilER&id=73>
- Site du mouvement Freinet <http://www.freinet.org/pef/gra4page.htm>
- L'ergonomie de langue française : www.ergonomie-self.org/ergo/defergo.html
- La circulaire du 27 juillet 2001 sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier et la formation : http://eduscol.education.fr/DO126/appe_acte.htm
- Laboratoire PAEDI-IUFM Auvergne :
<http://publi.auvergne.iufm.fr/ressources/www2/wiki.php?tag=PaediProbl>
- Citations de Gérard Vergnaud, relevée lors du Colloque Analyse de pratiques et professionnalité, Octobre 2002, débat après la communication « La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie »,
http://eduscol.education.fr/D0126/appe_vergnaud.htm
- Programmes scolaires de 1995, édités par le CNDP. Ministère de l'éducation nationale :
www.sceren.fr
- Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors série n°1 du 14 Février 2002, Les nouveaux programmes à l'école élémentaire. Voir en annexe la reproduction du document complet .
- Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007 parue au Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 3 du 18 janvier 2007. www.eduscol.education.fr
- Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors série n°1 du 14 Février 2002, Les nouveaux programmes à l'école élémentaire. www.eduscol.education.fr
- Site d'informations éducatives et pédagogiques : www.cafepedagogique.net
- Charmeux E., Nouveau « bouc émissaire » : la grammaire !, Cahiers Pédagogiques, Avril 2006, http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2329
- Site de la didactique professionnelle : www.didapro.com
- Site ergonomique sur l'activité : www.activites.org

Nous nous sommes pris comme référence grammaticale l'ouvrage *Grammaire méthodique du français*, de Riegel, Pellat, Rioul, paru aux PUF en 2004 en version réactualisée, et la « *Grammaire pour tous* », Bescherelle, Hatier, 1997.

Sommaire des Annexes (sur cédérom)

Protocoles des classes observées

Segmentation en phases des protocoles

Scripts des protocoles de cours de grammaire

Positionnements d'auteurs

Repères historiques sur l'art grammatical

Programmes scolaires en grammaire

Socle commun de connaissances et compétences

Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire (Bentolila)

L'analyse grammaticale entre structures et éléments de la phrase

Remerciements

- En premier lieu aux enseignants qui m'ont ouvert leur porte de classe pour que je puisse filmer leur travail en classe de grammaire, et ensuite observer leur enseignement en séance d'autoconfrontation, je les cite en vrac (en respectant leur anonymat) : Marielle, Muriel (les 2), Annabelle, Cécile, Fabienne, Juliette, Jean François, Fabrice, Jean Jacques, Dominique, Guillaume, Evelyne, Virginie, Brigitte, Didier, Marie José, Pascale, Laurence.
- Puis mon directeur de recherche, Pierre Pastré, qui a su me faire « grandir » dans ce travail de très longue haleine, fait de doutes, de handicap et au final de plaisirs d'apprendre et comprendre, à Alain Savoyant qui m'a également accompagné lors de mes présentations au séminaire doctoral,
- A Paul Olry qui m'a poussé dans ce domaine de recherche, l'activité enseignante, ainsi que Philippe Astier,
- A mes compères doctorant dont j'ai observé les travaux, les cheminements, les méthodes de travail et les soutenances : Bruno Cuvilliez, André Jaumereau, Patrick Kuneghel, Martine Poulain, Pierre Parage,
- Au réseau OPEN (Observatoire des Pratiques Enseignantes) qui m'a accueilli, et aux personnes avec lesquelles j'ai pu mener des analyses croisées : Line Numa-Bocage, Isabelle Vinatier, Glaís Sales Cordeiro, Philippe Veyrunes.
- A ma famille de naissance et à ma famille recomposée,
- A Xavier Milhaud qui a relu différentes moutures et m'a fourni quelques documentations et avis en matières de grammaire,
- A Brice Pillias qui m'a hébergé en Touraine pour y accomplir mes rédactions et m'a dépanné techniquement,
- A Paulette Cruciani, qui m'a encouragé avec ses conseils avisés
- A Sophie Grosse, et mes autres collègues qui m'ont encouragé
- A Alain Maillard, qui m'a invité et poussé à me lancer dans des stages ou animations pédagogiques sur l'apprentissage de la grammaire pour les enseignants des écoles,
- A Guy Puccio, mon paperino qui a toujours pensé que je travaillais et me fatiguais trop.

