

Philippe CLAUZARD
Coordonnateur, secrétaire exécutif RRS/RAR
IEN Bobigny

CAFIPEMF 2008

SUJET DU MEMOIRE :

De l'oral à l'écrit, la construction des notions grammaticales au cycle 3, dans une classe de CM2 qui transcrit, recherche, découvre et réinvestit des éléments de structuration de la langue dans la perspective d'une élaboration de définition des concepts grammaticaux.

Champ disciplinaire : Etude de la langue (grammaire).

« 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. 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. L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes. »

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation

Année scolaire 2007 - 2008

TABLE DES MATIERES

➤ Introduction	3
➤ Problématique.....	10
➤ Présentation d'une pratique grammaticale en classe de CM2.....	12
➤ Analyse de pratique grammaticale.....	16
➤ Effets inférés d'apprentissage.....	20
➤ Conclusions.....	22
➤ Références.....	26
➤ Annexes.....	27
- scripts des séquences	
- documents de travail fournis aux élèves	
- « faire de la grammaire au cycle 3 »	
- quelques repères didactiques	
- copies des transcriptions individuelles des élèves	
- copies des transcriptions collectives de la classe	
- copies des exercices des élèves	

INTRODUCTION :

La compétence grammaticale sur la pratique langagière s'acquiert progressivement. C'est une lente maturation qui commence au plus jeune âge, un savoir implicite qui s'accroît dès les classes maternelles, qui devient objet de savoir à partir de l'école élémentaire. Un objet de savoir dans une pratique d'observation réfléchie de la langue dont la vocation est de reconnaître les invariances et les principes de la langue.

Le langage parlé et le langage écrit sont la clef, la base de la réussite scolaire. Si l'école ne réussit pas à transmettre des compétences linguistiques, l'ensemble des apprentissages présents et à venir risque de devenir lacunaire. Il existe des disparités linguistiques importantes dans les classes qui apparaissent très tôt. L'école primaire est essentiellement l'école de la maîtrise de la langue (au travers de diverses disciplines d'enseignement) ; l'école de la transmission et assimilation des compétences langagières, dont la compétence syntaxique qui nous préoccupe.

La syntaxe est pourtant une compétence acquise, non consciente que l'école a pour mission de faire conscientiser par des activités grammaticales. C'est ainsi que les psycholinguistes introduisent la distinction entre « épi » et « méta » linguistique. L'activité épi-linguistique est non consciente, non délibérée, non contrôlée. En revanche, l'activité méta-linguistique relève d'une planification et d'un contrôle du langage en production comme en réception. En d'autres termes, nous pouvons souligner que la dimension épi-linguistique 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 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) »¹. Avec le temps, ils observent des ressemblances, des différences dans les façons de dire ou d'écrire. Plus tard, ils s'interrogent (au cycle 2) sur des affiches aux structures de phrases qui les étonnent. Toutes ces activités forment en fait un soubassement nécessaire à la construction de savoirs sur la langue qui seront progressivement organisés et systématisés. Une nouvelle activité s'impose alors naturellement aux élèves, au fil de leur scolarité élémentaire au cycle 3, 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.

Notre pratique de l'apprentissage grammatical prend appui sur le cadre théorique de la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky. Nous considérons qu'une théorie grammaticale semble indispensable pour fournir à notre réflexion et action un cadre organisateur qui permette d'approcher les phénomènes langagiers avec cohérence. La grammaire générative et transformationnelle de Chomsky s'avère l'école de pensée linguistique la plus proche de notre préoccupation. Ce cadre épistémologique 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 suivants². Dans la Grammaire

¹ 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

² Cités par Evelyne Charmeux dans Une grammaire d'aujourd'hui, Charmeux, Grandaty, Monier-Roland, Sedrap, 2001, vol.3 ; p. 9.

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. Giraudou.).* 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 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 Charmeux³.

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 ⁴(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

³ Ibidem, p. 169.

⁴ 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,...)

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 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.*»⁵ 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

⁵ Chomsky Noam, Structures Syntaxiques, Le Seuil, Coll. Points, 1957, réédition de 1979, page 123.

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.

Malgré ses imperfections, la grammaire de Chomsky 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 Flaux⁶ souligne 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

⁶ Nelly Flaux, La grammaire, Coll. Que sais-je, PUF, 1997.

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 Chevallard) qui en a fait une référence en certaines époques (dans les années 1970 en France) ou en certains endroits (actuellement en Suisse).

PROBLEMATIQUE :

Question centrale :

En quoi les activités concernant le passage de l'oral à l'écrit permettent à l'élève de construire au cycle 3 les notions grammaticales ?

Hypothèse 1 : Le passage de l'oral à l'écrit conforte les apprentissages des élèves par la mise à distance pour observer le fonctionnement de la langue,

Hypothèse 2 : L'écriture de l'oral de l'élève et l'écriture de l'oral d'un adulte, dans une procédure de transcription, consolident l'apprentissage grammatical. Cela provoque recherche, découverte et réinvestissement des éléments de structuration de la langue.

Hypothèse 3 : Le passage de l'oral à l'écrit permet à l'élève de mieux comprendre les relations entre les différents constituants de la phrase, de saisir les questions de ponctuation, de segmentation et de relations entre les différentes parties de la phrase. Ce qui favorise une capacité à définir et comprendre des concepts grammaticaux.

Nous pensons que l'apprentissage grammatical est une affaire délicate et complexe et pour cela exige un apprentissage *progressif* sur la construction de la langue qui conduit les élèves à s'abstraire de la sémantique du langage pour appréhender de manière rigoureuse des constructions syntaxiques de la phrase et comprendre des concepts grammaticaux. La question est de savoir quelles pratiques de classe développer pour conduire l'élève à différer provisoirement le sens pour se construire des savoirs sur le fonctionnement de la phrase. Cette capacité à se décentrer doit vraisemblablement prendre appui sur l'usage langagier de l'élève et l'usage de la langue qu'il perçoit, un usage très contextualisé duquel il convient de s'extraire afin d'accéder au travail réflexif d'étude de la langue, nécessaire à la construction de savoirs grammaticaux.

Nous établirons que les activités de transcription de la parole de l'élève et de celle d'autrui posent des problèmes grammaticaux. Nous explorerons la recevabilité des productions écrites des élèves que nous pensons constituée d'étapes ou de vérités provisoires quant à la résolution

des problèmes grammaticaux rencontrés. Ces paliers d'apprentissage devront porter avant tout sur des phrases, dans le respect des dernières instructions officielles.

Nous procéderons à une analyse critique des séances de grammaire que nous avons pratiquées, afin de mesurer comment les élèves peuvent grâce à ces situations didactiques construire des concepts grammaticaux et une métalangue correspondante.

Nous examinerons l'efficacité d'une entrée pédagogique dans l'enseignement grammatical au cycle 3 de l'école élémentaire avec l'élaboration d'une situation didactique, appuyée à une démarche de type scientifique, avec un travail coopératif de recherche entre les élèves par petits groupes et des échanges collectifs de type « débat argumentatif ». La finalité de cette entrée est d'élaborer un Dictionnaire numérique de définitions de la langue grammaticale (projet de classe adossé à un projet du réseau de réussite scolaire).

La rédaction de ce mémoire s'appuie donc sur une pratique personnelle d'enseignant en grammaire et des recherches privées en la matière. Cette question répond à des préoccupations personnelles de longue date : une pratique de classe où fut expérimentée, il y a quelques années, une approche « autre » de la grammaire, laissant place à une élaboration active de la connaissance grammaticale par les élèves, et une recherche doctorale menée au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) sur l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire en école élémentaire.

Le travail de réflexion et d'approfondissement sur la pratique de la grammaire effectuée en école élémentaire, avec la rédaction de ce mémoire, constitue une démarche essentielle à une formation de maître formateur. Il se développe un entraînement à l'observation et à l'analyse de la pratique de classe avec pour perspectives un horizon de recherches didactiques et pédagogiques, de développement professionnel des pratiques enseignantes.

PRESENTATION D'UNE PRATIQUE GRAMMATICALE EN CLASSE DE CM2

- Les programmes scolaires de 2007-2008 indiquent des connaissances et capacités attendues en fin de cycles 3 de l'école élémentaire, dans les termes suivants.

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.*

- La séquence, en trois temps, que nous nous proposons d'analyser appartient à un projet d'intervention grammaticale dans une classe « empruntée » à une collègue. Ma fonction actuelle étant celle de coordonnateur et secrétaire exécutif de réseaux de réussite scolaire et ambition réussite, cela m'amène, notamment, à accompagner par un pilotage technique le développement d'un Dictionnaire Numérique de Mathématiques et Français auquel participe la classe dans laquelle j'ai enseigné.

Notre intervention avait une finalité explicite de « secondarisation ». 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 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 (d'apprentissage), 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. Nous passons d'un objet enseigné à un objet appris, de la réussite d'une tâche scolaire à l'apprentissage. L'objet est appris, si il y a secondarisation, l'objet de savoir ayant été interrogé par les élèves, sur lequel ils ont exercé des activités de pensée.

Il convient de faire en sorte que les élèves réinvestissent, à moitié chemin de l'année scolaire (mois de février), des notions déjà observées en classe et en développent une formalisation plus accrue (selon le principe du projet de Dictionnaire numérique de Maths/Français que nous coordonnons sur le secteur scolaire dans le cadre d'un contrat d'objectif scolaire).

- Le script des leçons était le suivant :

Séquence 1	Travail sur la « parole » de l'adulte	- Phase de transcription - Phase de négociation - Phase de formalisation - Phase de validation prosodique et documentaire	
Séquence 2	Travail sur la « parole » de l'élève	- Phase de transcription - Phase de négociation - Phase de formalisation - Phase de validation prosodique et documentaire	
Séquence 3	Travail sur les aspects formels de la langue	- Phase de formalisation - Phase de réinvestissement avec des exercices individuels et collectifs	

Les deux premières leçons furent des explorations de la langue effectuées au moyen d'une transcription d'interview réalisée en classe, sur le projet de dictionnaire numérique. La transcription consiste à formuler par l'écrit, le mieux possible, l'oral entendu. Il conduit les élèves à s'interroger et à réfléchir ensemble sur la forme grammaticale (et orthographique) la mieux recevable ; à négocier ensemble sur les meilleurs formes et à justifier ensuite grammaticalement au groupe classe les choix de chacun des groupes d'élèves. C'est les élèves qui conduisent cette phase de formalisation, le maître restant en retrait. Il guide cependant la phase de validation où par la prosodie recherchée, les effets d'intonation conduits se valident ou s'invalident les propositions syntaxiques des élèves, ainsi qu'en fonction des recherches documentaires (le Bescherelle Ecole, le manuel de grammaire, le livret d'exercices grammaticaux, le dictionnaire Hachette).

C'est lors de la dernière séquence, que le maître reprend à son compte les validations formulées par les élèves et institutionnalise les formalisations énoncées. Une fiche d'aide à la production d'écrit (ou boîte à outils est ensuite rédigée en collaboration avec les élèves). Une autre fiche de formalisation sur les aspects syntaxiques de la phrase est aussi rédigée avec les élèves (structure du texte, structure de la phrase).

Cette pratique de grammaire tentait, autant que faire se peut, de lier deux finalités grammaticales souvent distinctes : une grammaire instrumentale pour écrire et une grammaire réflexive pour étudier les objets langagiers, comprendre des phénomènes linguistiques.

- Les sauts informationnels prévus étaient les suivants :

- ➔ aboutir à une conscientisation de l'existence d'une grammaire de phrase et d'une grammaire liée au texte, deux grammaires qui se combinent à certains moments,
- ➔ construire une boîte à outils grammaticaux, c'est-à-dire une fiche d'accompagnement des élèves dans leurs productions écrites,
- ➔ produire une formalisation de phénomènes textuels (comme la ponctuation) et de phénomènes grammaticaux avec l'assimilation de structures syntaxiques de la phrase en termes de groupe sujet, groupe verbal et groupe circonstanciel ; phrase verbale, phrase averbale (ou phrase nominale).

ANALYSE DE PRATIQUE GRAMMATICALE

Séquence 1 :

Les élèves ont été invités à écouter, dans un premier temps, un enregistrement réalisé dans la classe et à transcrire la parole d'un adulte (un intervenant extérieur conseiller pédagogique) au cours d'échanges sur la différence entre un problème de mathématiques et un problème de vie. Cet échange se déroulait dans une forme de débat philosophique où intervenait l'argumentation des élèves (apprentissage du débat argumentatif).

Les élèves, après quelques difficultés à suivre au début une transcription mot à mot, se sont ensuite bien investis dans l'activité.

Ils ont chacun développé des stratégies particulières : les uns ont noté au vol les mots les plus importants, d'autres ont noté scrupuleusement les mots les uns après les autres. La consigne était d'agir comme dans une dictée, que la bande « son » allait repasser plusieurs fois, par extraits puis complète, qu'il ne fallait pas se bloquer sur un seul mot que l'on ne savait pas comment écrire.

Dans un second temps, les élèves ont été invité à négocier, dans chacun des groupes de 3 / 4 élèves, l'écriture du texte, de se mettre d'accord sur les phrases les mieux recevables. Les situations furent contrastées. Les uns se sont vite mis d'accord, un peu trop peut-être. D'autres

ont réellement procédé à des corrections, se sont échangés les copies, se sont corrigés et ont cherché des formes orthographiques exactes, après leurs inscriptions au tableau par un rapporteur du groupe, dans une négociation collective pour terminer.

La négociation orthographique s'est donc poursuivie dans un troisième temps. Quelques élèves sont venus corriger au tableau ce que les rapporteurs de chaque groupe avait noté. Certaines erreurs furent vite relevées, des justifications furent avancées (des explications de l'ordre de l'astuce : « *on peut pas dire avait donc on va dire...* »)

Lors d'échanges avec le maître, en grand groupe, les élèves ont rapidement pensé à corriger la transcription de l'oral en un écrit plus agréable à lire, plus appréciable en supprimant les répétitions : « *quand il dit, moi, moi ; j'en supprime un* ». Un autre élève a soulevé la question de la ponctuation, un autre, celle des majuscules et des accords orthographiques avec le pluriel. La question de l'accentuation fut aussi soulevée par de nombreuses corrections effectuées sur le texte.

En conclusion, cette « *situation ouverte de recherche* » nous a permis de mesurer les compétences des élèves, leur grammaire « activée » lors de la rédaction d'une dictée « inhabituelle », de saisir des points grammaticaux en voie d'acquisition ou à affermir. Ce qui allait être notre visée pédagogique lors des séances suivantes.

Ce travail fut révélateur d'un ensemble de points grammaticaux, d'une vigilance à développer pour soigner la transcription, la dictée ou des productions de textes.

Notre séquence nous a conduit à reprendre les textes transcrits, finir de les corriger et observer les outils grammaticaux implicitement utilisés pour les rendre explicite. Cette forme de séquence nous a permis d'aborder plusieurs concepts grammaticaux en même temps : la ponctuation, les majuscules, la conjugaison des verbes, les accords en genre et en nombre, la segmentation des phrases en groupe sujet / groupe verbal, et surtout leur structuration autour d'un verbe, pivot d'une phrase verbale avec sujet, verbe, complément. Que nous allions davantage définir par contraste avec la phrase nominale lors de la séance de formalisation n°3. Ce qui nous permet de nous recadrer sur l'étude de la langue à partir de la phrase (selon les dernières instructions officielles en vigueur).

Séquence 2 :

La procédure générale fut identique. Les phases aussi. Seul le support a varié : les phrases à retranscrire étaient issues d'une parole de camarades de classe.

Lors des échanges, un élève a rapidement demandé d'utiliser le Bescherelle Ecole comme « boîte à outils ». La question de la structuration de la phrase, de la segmentation au moyen de point, point virgule ou virgule s'est vivement posée : « *ils mettent un point mais la phrase n'est pas terminée... est-ce qu'on peut changer...* ». Nous avons aussi observé un réinvestissement de règles d'orthographe grammaticale (notamment la question des homophones). Le savoir implicite des élèves sur l'art et la manière de produire un écrit s'est révélé dans la remarque suivante d'une élève, s'agissant de la parole d'adulte : « *Oui, maître, mais ça ne va pas. Il y a des mots en trop ; ça ne se dit pas. Il y a des répétitions* ». Nous voyons l'expression ici d'une connaissance opératoire (savoirs procéduraux) sur la langue qui ne demande qu'à se transformer en savoirs déclaratifs. Le travail en « *situation ouverte de recherche* » favorise l'émergence d'un savoir existant qui se remobilise, la prise de conscience. Une distanciation peut s'opérer afin de passer d'une langue – outil à une langue – objet, dans la mesure où la tâche scolaire s'ajuste au plus près de cette transition.

Séquence 3 :

Notre objectif final était de conduire les élèves d'une conscientisation « opératoire » d'une structuration de la phrase, à une conscientisation « explicite » en termes définitionnels et visuels.

La séquence a développé deux points essentiels de la « boîte à outils » grammaticaux, propres à une grammaire liée au texte et à une grammaire liée à la phrase, outre la question orthographique des homophones : la ponctuation et la structuration de la phrase avec ses constituants essentiels. Après un moment de tissage avec les activités des deux séquences précédentes (afin de se constituer une mémoire didactique de l'avancée des apprentissages), les élèves eurent à étudier un texte sans ponctuation. Après quelques questions, cette situation ouverte leur a permis de s'apercevoir de la nécessité d'une ponctuation, qui peut influencer sur le sens de la phrase ou/et du texte. Il apparut pour les écoliers le principe que la ponctuation permet de mieux comprendre la signification des phrases et du texte global : observer qu'il s'agit d'un dialogue, en l'occurrence, entre un père et son fils, que le père est malicieux et ce texte, du coup, humoristique (ce qui n'apparaît pas instantanément). Les guillemets, deux points, points d'interrogation possèdent une fonction essentielle que les élèves ont rapidement appréhendée.

Au chapitre de la structure de base de la phrase (autre exercice d'application), les élèves ont identifié correctement les GS et GV, GC dans des phrases simples (« *Un problème de maths*

peut toujours se résoudre »). Mais, le G.S. ramené à une seule lettre le « j' » ainsi que le GS avec une proposition subordonnée enchâssée ont montré qu'une phrase complexe est grammaticalement plus difficile à élucider pour les élèves (« *Le petit garçon que j'ai vu hier soir fait d'interminables parties de billes* »). En revanche, la question du sujet sur la phrase à l'impératif a été facilement résolue par un élève (« *Sortez vos cahiers* »). De même, la phrase « *Un peu de silence* » fut comprise comme une phrase nominale sans également de sujet. Cela dit, le concept de phrase nominale fut difficile à faire verbaliser, bien que la leçon eut lieu en début d'année. Par ailleurs, le groupe verbal n'est pas toujours complètement encadré : il peut manquer quelques mots. Est-il un concept bien assimilé ? Bien stable pour les élèves ? De même, le concept de « sujet » interroge : quel mot peut être un sujet ? Quelles différences entre nom, sujet, groupe sujet ? Quelles différences entre les trois sujets : le sujet du discours (« il y a »), le sujet sémantique ou thématique (ou sujet de « l'action ») ou le sujet grammatical (« dans une relation sujet/verbe ») ? Quelles différences entre les types de phrases verbales et les phrases non verbales ? Il est vrai que 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.

Tous les élèves n'ayant pas réussi toutes leurs segmentations syntaxiques, il conviendra d'effectuer d'autres exercices pour consolider les apprentissages. A cet égard, nous aurions pu optimiser cette activité avec davantage d'exercices prosodiques qui permettent d'évaluer des segmentations « naturelles » dans la phrase.

En conclusion de notre intervention, nous avons prévu de demander aux élèves de rédiger brièvement une définition de phrase, groupe sujet, groupe verbal, phrase nominale, phrase verbale. Ce que nous n'avons pas eu le temps d'effectuer dans le temps imparti à notre intervention. Nous avons laissé à notre collègue titulaire de la classe le soin d'opérer cette tâche, cette personne participant à l'élaboration du projet de dictionnaire numérique de Mathématiques / Français, du réseau de réussite scolaire. Néanmoins, relevons qu'oralement plusieurs élèves ont précisé « *qu'une phrase était composée d'un sujet, verbe, complément* ». Et qu'une « *phrase sans verbe, c'était une phrase qu'avec des noms, donc une phrase nominale* ».

Vraisemblablement, les travaux de manipulation, de segmentation, de transcription, auxquels ajouter des travaux de transposition, permettent d'installer le concept de phrase. A condition que soient également assimilés les concepts de groupe sujet, groupe verbal, groupe circonstanciel.

EFFETS INFERES D'APPRENTISSAGE CHEZ LES ELEVES

D'après l'analyse de la pratique grammaticale, fondée sur la transcription de l'oralité et la recherche des meilleures solutions – avec négociation entre élèves - pour rédiger les phrases convoquant l'application de règles grammaticales formelles, nous remarquons un certain nombre d'éléments d'apprentissage chez les élèves de la classe de CM2. Des éléments d'apprentissage, que nous inférons, qui peuvent être validés par des futures évaluations.

Nous avons ainsi noté des apprentissages procéduraux ou déclaratifs en termes de :

1- savoir transcrire : écrire à la volée un texte dicté par un dictaphone, ou bien écrire les idées majeures du texte dicté (c'est le développement d'une stratégie intéressante de contournement de la difficulté),

2- savoir écrire ou plutôt récrire un texte en supprimant par exemple les interjections (hum, euh...), les répétitions (nous observons ici un développement d'une stratégie stylistique, d'un souci stylistique pour le texte),

3- savoir ponctuer et segmenter les phrases entendues, et ainsi maîtriser la structuration syntaxique des phrases (c'est le développement d'une stratégie purement syntaxique, relativement experte),

4- Et enfin, savoir élaborer un savoir grammatical de façon inductive ou grâce à un tissage avec des connaissances déjà acquises, des anciennes leçons de grammaire (stratégie de réinvestissement). Notre intervention ne nous a pas permis, cela dit, de davantage développer ces observations de façon plus précise.

Nous avons ainsi observé des réinvestissements, des re-mémorisations ou des consolidations de savoirs syntaxiques et de grammaire orthographique. Nous avons amplifié cette connaissance « conscientisée » de la langue dans des exercices de systématisation faisant appel au caractère transformationnel et génératif de la langue, afin de bien positionner les élèves sur une pratique de la grammaire en toute clarté cognitive.

L'exercice sur les phrases problèmes suivantes est exemplaire de la déclinaison des structures phrastiques, de la transformation des phrases, de la génération de phrases multiples à partir d'une structure de phrase. Ces phrases problématisées deviennent des phrases modèles d'une variabilité des catégories grammaticales pour une même fonction.

- *Le fils de la voisine joue aux billes dans la cour.*
- *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.*

Une fonction « groupe sujet » peut être tenue par un nom masculin/féminin, un groupe nominal avec déterminant et adjectif, un groupe nominal avec une proposition subordonnée enchâssée, un pronom personnel. Cet exercice fut l'occasion de mettre en relief, au terme de l'intervention grammaticale, un rapport nature grammaticale des mots et fonction syntaxique. « *Sortez vos cartables !* » est une phrase qui pose un problème grammatical particulier, les élèves ont déterminé que l'absence de sujet dans la phrase la constituait en phrase impérative. Le choix de phrase à porter à l'étude lors des exercices d'application nous semble conclure de manière efficace les recherches et négociations syntaxiques et orthographiques entre élèves. C'est un travail qui permet d'accroître l'ouvrage de formalisation grammaticale déjà amorcé. 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 pensons cette méthodologie d'étude de la phrase porteuse d'apprentissage des connaissances grammaticales générales et singulières, aux côtés d'activités préalables de découverte notionnelle, tel que nous avons tenté de l'élaborer. A une pédagogie de la découverte et de la motivation suscitant la curiosité et la distanciation sur son langage, répond à la suite la formalisation des règles grammaticales avec les élèves et la systématisation avec des exercices sur des phrases problématiques, étayant la précédente formalisation. Il importe de penser le choix des phrases à étudier (lors des transcriptions ou des systématisations) avec l'idée que qui peut solutionner une phrase atypique solutionne une phrase typique, qui peut plus peut moins...

CONCLUSION

Cette pratique de classe fut, en définitive, un atelier de négociation grammaticale de la transcription de la parole d'autrui. Et de réinvestissements, réactivations ou découvertes de notions grammaticales.

Cette tâche scolaire est un artefact, un moyen pour conduire les élèves de la dimension orthographe vers une dimension de construction syntaxique des phrases. Il s'agissait d'amener les élèves par comparaisons entre leurs corrections à déterminer des fonctionnements invariants de la langue, à révéler/élucider des règles comme autant de points de questionnement. Ces interrogations ont conduit à des recherches dans les manuels, cahiers du jour ou souvenirs pour formaliser la boîte à outils grammaticaux. Nous avons positionné notre travail davantage sur une finalité instrumentale de l'apprentissage grammatical, sachant qu'une partie des transactions entre élèves furent fondées sur leur réflexion. Précisons que l'apprentissage grammatical varie selon des finalités ou accentuations de l'apprentissage grammatical qui va d'une finalité instrumentale à une finalité réflexive, autour d'un axe médian de finalité juridique.

D'autres activités scolaires grammaticales peuvent compléter ensuite ce genre de pratique. Il est, en effet, possible d'effectuer d'une part, des **activités systématiques** (ou de systématisation comme les exercices d'entraînement), qui complètent le cœur de la **leçon de grammaire** fondée sur l'observation, la manipulation, le classement et la formalisation ; d'autre part des **activités ritualisées**, qui visent à construire des attitudes intellectuelles de questionnement, de mise en pratique des savoirs acquis, de transfert dans des situations nouvelles. Ces brefs rituels grammaticaux permettent d'éprouver le plaisir de jouer avec la langue. Ils facilitent l'automatisation des procédures, la mémorisation des régularités, comme cela existe en « calcul mental » avec un protocole qui, depuis des décennies, fonctionne selon des modalités quasi identiques. Avec le procédé dit de La Martinière, il s'agit de proposer des questions mathématiques à résoudre, brièvement et régulièrement. Une même procédure nous semble envisageable en grammaire afin de mettre l'élève en « alerte » pour (re)mobiliser les compétences acquises tout en suscitant de nouvelles, avec par exemple la sensibilisation des élèves à la compréhension de structures syntaxiques qui leur sont peu familières. A un rythme défini (un jour sur deux, plusieurs fois dans la semaine, une fois par semaine, selon le

type de l'activité), il est proposé des situations langagières qui sont sensées activer des compétences déjà là et rapidement mobilisables mais aussi provoquer observations et débats.

Nous reprenons ici des suggestions parues, en 2005, dans un document d'accompagnement de la grammaire (ORL) non paru, qui nous paraissent très intéressantes et utiles. Parmi les activités, il convient de distinguer :

- celles qui relèvent plutôt d'un travail bref et automatisé (défi conjugaison, anadiplose, questions-réponses, jeux sur les lettres présentes ou absentes, loto des homonymes/homophones...);
- celles qui s'inscrivent dans une démarche de situation problème (phrase hebdomadaire, reconstitution de texte, le texte à saturation, dictée argumentée, ...) et nécessitent une organisation plus complexe (recherche individuelle, confrontation en groupes, restitution, débat, ...). Notre activité, analysée dans ce mémoire, relève de cette dernière catégorie.

Nous observons, au final, la grammaire comme suit :

- C'est passer de la **langue outil** à la **langue objet**,
- C'est prendre la langue (outil de communication et d'expression) comme **objet de réflexion**, c'est engager les élèves dans une activité nouvelle à l'égard d'une langue qu'ils pratiquent depuis de nombreuses années,
- C'est expliquer aux élèves ce qu'ils font, les **rendre conscients** de leur activité linguistique, **la prise de conscience** est d'une grande importance,
- C'est provoquer de manière délibérée et volontaire la **constitution d'un bagage métalinguistique** (savoir mettre en mot la langue, savoir en parler pour mieux la pratiquer),
- C'est une **activité constructive, de développement conceptuel** à partir d'activité de production que sont les opérations grammaticales (de manipulation ou segmentation des phrases) qui ne sont que des supports pour assimiler des concepts grammaticaux.

Il nous apparaît essentiel de multiplier en apprentissage de la grammaire les diverses entrées. La grammaire est une discipline qui exige, nous semble-t-il, de réfléchir à trois dimensions qui lui sont caractéristiques : une dimension « norme », une dimension « jeu » et une dimension « analyse ». Elles 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).
- *la dimension « jeu »*, au sens que Winnicott⁷ 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.
- *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 d'enseignant peut montrer au travers du support phrastique que choisit le 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...

⁷ Winnicott, D.W.,(1971) Jeu et réalité, Gallimard, Coll. Folio Essai, (1975 pour la traduction française).

Le jeu semble l'expression de la créativité en acte, l'expression même d'une aire de conceptualisation de la grammaire : « 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.

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.

Enfin, l'étude des copies des élèves, afin de relever les acquisitions ou non, comme interroger les élèves sur leurs procédures, leurs manières de solutionner des questions grammaticales nous renseigneraient utilement sur la cognition des élèves de manière à réguler et améliorer la didactique.

REFERENCES

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.

Bentolila, A. (2006) Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire.

Bronckart J.P. – (1987) - La pédagogie de la grammaire et ses enjeux, In *Le savoir grammatical des élèves*, Peter Lang.

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.

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.

Chomsky, N - (1957) - *Structures Syntaxiques*, Le Seuil, Coll . Points.

Durand M.C. – (2004) - *La maîtrise du langage et de la langue française à l'école* », SCEREN.

Flaux N. – (1997)- *La grammaire*, Coll. Que sais-je, PUF.

Freinet, C. (1951). *Si la grammaire était inutile*. Brochures d'Education Nouvelle Populaire, 65.

Germain, Seguin – (1998) - *Le point sur la grammaire*, coll. Didactique des langues étrangères, CLE International.

Gombert, J. E. – (1990) - *Le développement métalinguistique*, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF.

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.

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 (in ouvrage collectif, à paraître).*

Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. – (2006) - *La didactique professionnelle, note de synthèse*, Revue française de pédagogie, n°154, INRP.

Pastré P. Clauzard P. Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire. Communication au colloque Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Nantes 2005.

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

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.

Sensevy G. (2007), Agir ensemble, l'action didactique du professeur et des élèves, Presses Universitaires de Rennes,.

Vargas C. - (1992) - Grammaire pour enseigner, une nouvelle approche théorique et didactique, Paris, Armand Colin.

Veyrunes P., Clauzard P. « Analyse croisée » d'une séance de grammaire au cycle 2, Recherche et formation, n°56 (à paraître).

Vygotski L.- (1934/1997).- Pensée et langage. Paris, La Dispute.

Winnicott, D.W.(1971), Jeu et réalité, Gallimard, Coll. Folio Essai, (1975 pour la traduction française).

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.

ANNEXES

→→→ SCRIPT & DEROULE DE CHACUNE DES TROIS SEQUENCES

Objectifs généraux : faire transcrire les paroles orales d'élèves et d'adultes, au moyen d'une négociation grammaticale, révéler des problèmes grammaticaux, faire déterminer des fonctions grammaticales dans la phrase; étude de points grammaticaux afférents aux phrases support, étude de la ponctuation, étude des structures syntaxiques de la phrase...

Déroulement :

Séance 1 : Transcription de la **parole des élèves** ; travail de négociation orthographique / grammaticale et étude de la construction syntaxique de quelques phrases...

- 1- Ecoute des phrases d'après enregistrement numérique
- 2- Travail en petit groupe de négociation orthographique / grammaticale entre les élèves pour déterminer la meilleure manière d'orthographier et produire par écrits ces phrases, convocation implicite de connaissances grammaticales nécessaires, (*« on se met d'accord pour dire c'est comme cela que cela s'écrit, et on peut dire que cela est parce que... »*)
- 3- Un rapporteur par groupe écrit la réponse « négociée » des phrases produites à l'écrit et vient la présenter et justifier au tableau. Il convient de noter : la phrase/la justification grammaticale (règle) qui fait que les éléments de la phrase s'orthographient de telle manière (le maître l'écrit au tableau avec les justifications apportées). On dit dire : pourquoi ? comment ? quelle règle grammaticale justifie cette écriture de la phrase ? (le maître enregistre les justifications avec le dictaphone et compile les réponses écrites)
- 4- Débat argumentatif de tous les élèves sur les choix opérés, et révision de points grammaticaux convoqués...
- 5- Institutionnalisation ou synthèse : qu'avons-nous fait ? qu'avons-nous appris ?

Séance 2 : Transcription de la **parole d'adulte** ; travail de négociation orthographique / grammaticale et étude de la construction syntaxique de quelques phrases...

- 1- Ecoute des phrases d'après enregistrement numérique
- 2- Travail en petit groupe de négociation orthographique / grammaticale entre les élèves pour déterminer la meilleure manière d'orthographier et produire par écrits ces phrases, convocation implicite de connaissances grammaticales nécessaires, (*« on se met d'accord pour dire c'est comme cela que cela s'écrit, et on peut dire que cela est parce que... »*)
- 3- Un rapporteur par groupe écrit la réponse « négociée » des phrases produites à l'écrit et vient la présenter et justifier au tableau. Il convient de noter : la phrase/la justification grammaticale (règle) qui fait que les éléments de la phrase s'orthographient de telle manière (le maître l'écrit au tableau avec les justifications apportées). On dit dire : pourquoi ? comment ? quelle règle grammaticale justifie cette écriture de la phrase ? (le maître enregistre les justifications avec le dictaphone et compile les réponses écrites)
- 4- Débat argumentatif de tous les élèves sur les choix opérés, et révision de points grammaticaux convoqués...
- 5- Institutionnalisation ou synthèse : qu'avons-nous fait ? qu'avons-nous appris ?

Séance 3 : Séance de formalisation des concepts grammaticaux (d'une conscientisation « opératoire » d'une structuration de la phrase et du texte, à une conscientisation « explicite » en termes définitionnels et visuels), travail de négociation des définitions grammaticales...

- Tissage avec les séquences précédentes (*qu'avons-nous fait ?*)
- Etude de la ponctuation, à partir d'un texte sans ponctuation, formalisation
- Etude de la structure phrastique, révisions sur ses constituants essentiels,
- Etude orthographique des homophones,
- Constitution d'une « boîte à outils » grammaticaux, propres à une grammaire liée au texte et à une grammaire liée à la phrase : verbalisation des élèves, dactylographie d'un document,
- Exercices de systématisation de segmentation syntaxique, restitution collective
- Travail de définition de termes grammaticaux ; recueil des définitions (groupe sujet, groupe verbal, groupe circonstanciel, phrase, phrase verbale, phrase nominale) de manière écrite puis orale, échanges sur les définitions (débat argumentatif)
- Institutionnalisation des définitions.

→→→ DOCUMENTS DE TRAVAIL FOURNIS AUX ELEVES :

GROUPE A et premières corrections

On va faire un essai*, toute à l'heure ensemble le moment où on * était pas d'accord. Tous, **petit** sur la conclusion. qui est **ce** qui veut dire quelque mots rappeler le sujet de discussion, le sujet du désaccord

on a pas pu enregistrer le débat à rédiger le débat et ce qu'on peut essayer de faire là, c'est simplement ou rappeler

GROUPE B et premières corrections

On va faire un petite esai on va simplement On a pas pu enregistrer le débat, qu'on a eu tout à l'heure ensemble au moment où on à rédigé la définition et ce qu'on peut essayer de faire simplement de rappeler le moment où on était pas d'accord sur la conclusion qui est ce qui veut **dire** en quelque mots le désaccord.

essai on

GROUPE C

On va faire un petit essaie. On a simplement. On a pas pu enregistré le débat. On a eu toute à l'heure un moment où on a rédigé le débat et ce qu'on peut essayer de faire là c'est simplement le moment où on était pas d'accord tous sur la conclusion. Qui est ce qui veut dire quelques mots, de rappeler le sujet de discussion, le sujet de désaccord.

GROUPE D

on va faire un petit essai, on n'a pas pu enregistrée le débat qu'on a eu tout à l'heure ensemble au moment où on a rédigé la définition et ce qu'on peut essayer de faire là c'est simplement rappelle le moment où on était pas d'accord tous sur la conclusion qui est ce qui veut dire, en quelle mots pour rappelle le sujet de discussion et le sujet de désaccord ? vas-y.

PROPOSITION A

un problème de maths se né pas pareil que d'un problème de vie sa va est très dure a l'orizon

on peut donner un peu d'argent au intue Ce setout ? ? ?

PROPOSITION B

Un problème de maths vous avez écrit que c'est pareil qu'un problème de vie ça peut toujours se résoudre alors qu'un problème de vie c'est moi je dis que c'est pas pareil alors qu'un problème ça va être très dur à le résoudre je sais pas moi si y a qu'elqu'un qui viens et qui doit payer une facture pour son loyer et et nous aussi on dit non mai aussi j'ai besoin de l'argent parce que moi bientôt je vais payer mon loyer. Moi ça va être dur parce que moi j'ai pas beaucoup d'argent il va dire et ce que vous pouviez me prettez un peu d'argent. Le monsieur qui a pas d'argent il demande a celui qui en a et il dit non moi je ne peut pas vous en donnez moi j'en donne pas aux intrus moi je donne à ma famille et alors après il donne un pu d'argent mais d'accor il peut en donner un peu ça lui suffit pas après ben, c'est tout.

PROPOSITION C

Bas là bas vous avez écrit qu'un probléme de maths s'est facile à résoudre alors qu'un probléme de vie s'est difficile à le résoudre ex : si y'a quelqu'un qui doit payer une facture, ou le loyer nous on dit qu'on a besoin de l'argent parce que nous aussi on vas payer le loyer, et sa va être dur pour moi de payer parce que Je n'est pas assez d'argent et est-ce-que vous pouriez me prêtez un peu d'argent Le monsieur qui en a mai je ne peu pas vous en donnez J en donne pas au intrus moi Je donne à ma famille il donne un peu d'argent l'intrus mais ça lui suffit pas qarés bas c'est tout.

PROPOSITION D

Un problème de maths c'est pareil qu'un problème de vie, parce que un problème de maths c'est facile à résoudre alors un problème vie ça sera dur de le résoudre. Si quelqu'un vien et qui doit payer le loyer Sa va être dur parce que j'ai pas beaucoup argen vous pouver me prêter un peu d'argent. Ben le m qui a pas d'argent il demendent a celui qui en a. il dit : non je peut pas vous en doner je ne done pas aux intrus. Moi je done a ma famille alors il lui donne un peu sa lui sufit pas après c'est tous.

BOITE A OUTILS GRAMMATICaux

Afin de corriger un texte ou d'écrire des phrases, il convient de penser :

- A la **punctuation** (les différents points, les virgules et les majuscules/minuscules)
- A la **conjugaison des verbes** (quel est le groupe du verbe ? quel est le temps ?...)
- A l'**écriture des mots** (c'est le lexique, qu'on peut vérifier dans un **dictionnaire** en cas de doute)
- A la **structure de la phrase** : tous les éléments essentiels sont-ils présents (sujet, verbe, complément) ? ne manque-t-il pas un « morceau » de la phrase ? le sens de la phrase est-il correct ?
- Aux **accords orthographiques** (du sujet avec le verbe, des noms et des adjectifs dans le groupe nominal ; en genre – masculin / féminin – et en nombre singulier / pluriel ;...)
- Aux **homonymes grammaticaux** :
 - **ne pas confondre « a » et « à »** (le premier est la 3^{ème} personne du verbe avoir, le second « à » est un petit mot invariable que l'on appelle une préposition (comme de, pour, dans...) On le trouve après un verbe (*Il faudra penser à lui téléphoner*), pour introduire un complément de lieu (*Nous restons à la maison*), ou un complément de temps (*Le train part à 7h 22 du quai B.*), pour introduire un complément du nom (*Il a acheté un petit bateau à moteur.*), après certains adjectifs (*C'est facile à faire*) ou encore après un nom composé (*Une cuillère à soupe.*)
 - **ne pas confondre « est »** (du verbe être, seul à la 3^{ème} personne du présent ou avec un participe passé dans le passé composé d'un verbe) **et « et »** qui est un petit mot invariable qu'on appelle une conjonction de coordination (comme mais, ou, donc, car, or...) On écrit « et » pour ajouter quelque chose.
 - **ne pas confondre « on » et « ont »**. On est toujours un pronom sujet. On le trouve devant un verbe à la 3^{ème} personne du singulier. »Ont » est la 3^{ème} personne du pluriel du verbe avoir (seul au présent ou avec un participe passé dans un passé composé).
 - **Ne pas confondre « son »** (déterminant possessif) **et « sont »** (verbe être à la 3^e personne du pluriel, seul au présent ou avec un participe passé dans un passé composé).
 - **Ne pas confondre « ce »** (déterminant démonstratif qui accompagne un nom masculin singulier) **et « se »** qui est un pronom personnel qui se trouve devant certains verbes dits pronominaux, conjugués à la 3^{ème} personne du singulier ou du pluriel (*Le soleil se couche à l'ouest.*)
 - **Ne pas confondre « c'est »** (un présentatif qui se trouve souvent en début de phrase (comme voici et voilà) **et « s'est »** qui se trouve dans les passés composés des verbes pronominaux conjugués à la 3^{ème} personne du singulier (*Elle s'est garée très facilement.*)
 - **Ne pas confondre « ou »** (conjonction de coordination qui indique un choix : ou bien) **et « où »** (avec un accent grave quand on pose une question, directement ou indirectement : *Où vas-tu ?*) C'est aussi un pronom relatif qui indique le lieu (*Marseille est une ville où j'aimerais vivre.*)
- **Aux formes finales des verbes** : « é » (la forme du participe passé des verbes en –er) et « er » (la forme de l'infinitif). On emploie « é » avec les auxiliaires être et avoir pour former le passé composé. On trouve l'infinitif après une proposition (*J'ai réussi à réparer mon stylo*) et après un verbe conjugué (*Viens jouer avec nous !*)

STRUCTURE DU TEXTE & PONCTUATION

(Grammaire de texte)

- Texte :

Chaque soir quand il revenait de l'école son père lui demandait qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui je suis allé à l'école petit garnement tu avais fait tes devoirs oui papa petit coquin tu savais tes leçons oui papa petit malheureux au moins j'espère que tu t'es dissipé ben

- A savoir :

La ponctuation est essentielle au texte. Elle permet de lire et de comprendre un texte. Dans un dialogue, par exemple, c'est grâce à elle que l'on peut suivre la conversation.

- Je retiens :

Les **points** marquent des

Le (point d'.....) marque la phrase interrogative (question).

Le (point d'.....) marque une (étonnement, colère...)

Le (deux points) marquent le début d'une ou d'une

Les ... (points de) marquent une interruption de la phrase : le personnage qui parle fait une pause, le narrateur laisse le lecteur imaginer la suite ou prépare un effet de surprise.

La **virgule** sert à certains mots ou certains groupes dans la phrase :

- les compléments circonstanciels : *Pour le Carnaval, tout le monde se déguise.*
- les éléments d'une énumération : *Les habitants ont défilé avec les musiciens, les danseurs, les comédiens et les clowns.*
- les groupes mis en apposition : *Petits ou grands, tous étaient contents.*
- les propositions : *Il a pris son élan, il a fait un saut périlleux et il est retombé sur ses pieds.*

STRUCTURE DE LA PHRASE

(Grammaire de phrase)

Phrase

=

Groupe Sujet + Groupe Verbal (+ éventuellement groupe circonstanciel –complément circonstanciel)

GS + GV + C C

Une dame et un monsieur / se promènent / dans le parc.

La plupart des phrases comportent au moins un groupe sujet et un verbe ou un groupe verbal. Le sujet et le verbe sont les éléments essentiels d'une phrase simple ou d'une proposition dans une phrase complexe.

Ils peuvent être accompagnés de groupes circonstanciels (complément circonstanciel).

Identification des GS et GV et GC :

- Les voitures bloquent le carrefour depuis une heure.
- J'ai écouté attentivement le message.
- On va faire un petit essai.
- Un problème de maths peut toujours se résoudre.
- Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane.
- Sortez vos cartables !
- Le fils de la voisine joue aux billes dans la cour.
- 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.

→→ FAIRE DE LA GRAMMAIRE AU CYCLE 3 :

(Synthèse d'après animation pédagogique)

→ au cycle 3, les élèves commencent à devenir aptes à la conceptualisation et à la généralisation, aptes à passer de phrases problèmes grammaticaux à des phrases modèles d'un fait grammatical,

→ en les conduisant à une réflexion sur le fonctionnement de la langue, on les introduit à une conscience plus claire des faits de langue, à une première formalisation...

→ l'observation de phrases permet d'organiser les phénomènes linguistiques, de dégager des régularités, de formuler des règles: on renforce leur capacité à mettre en mots leur pensée et leur sensibilité...

→ les activités grammaticales visent l'acquisition de notions et le développement d'une attitude intellectuelle de questionnement, de mise en pratique des savoirs acquis, de transfert dans des situations nouvelles (où la réussite du transfert montre une compréhension)

→ les leçons permettent de constituer un corpus d'observations, de formuler des régularités, de structurer les acquisitions pour les mémoriser, de « jouer » avec la langue...

→ les phrases atypiques qui sont des phrases-problèmes permettent de sensibiliser les élèves à la compréhension de structures syntaxiques peu familières et, du coup, à consolider la connaissance des structures syntaxiques de phrases typiques.

→ enfin, à l'école élémentaire, l'élève travaille prioritairement la grammaire de phrase et commence à s'initier à quelques phénomènes de la grammaire de texte. Au cycle 3, l'élève observe, manipule, classe et retient des régularités, déduit des règles simples de fonctionnement de la langue qui seront consolidés et stabilisés en 6ème.

→→→ QUELQUES REPERES DIDACTIQUES

(Synthèse d'après recherches doctorales personnelles)

De la phrase problème à la phrase modèle

■ Choisir une phrase 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 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...

■ **Nous obtenons 3 changements de statuts de la phrase 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)

La tâche scolaire

- Les didacticiens considèrent la tâche comme un nœud central dans la médiation scolaire : elle la porte, elle la définit, elle la finalise...
- La tâche pilote la classe 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.
- 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.

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.
- 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).
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 9- les phrases pour agrégation :
Il s'agit de souligner le principe d'enchâssements des structures grammaticales dans une phrase.
- 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.

Les étapes de la situation d'apprentissage

■ **Définition de la tâche scolaire :** 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).

■ **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.

■ **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* ».

■ **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 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, à des paliers de conceptualisations grammaticales formant un champ conceptuel sur la temporalité d'une scolarité en école élémentaire. Ainsi, nous utilisons deux points de vue pour analyser les glissements, deux entrées distinctes dans cette analyse :

- en termes d'**interaction** maître – élèves : réussite ou non de la régulation,

- 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).

Les institutionnalisations

■ Elles forment des grands types de « glissements » (processus de secondarisation) utilisés par les maîtres de grammaire. L'analyse des stratégies individuelles en favorise la découverte.

Il existe, inférons-nous, **deux types de glissement conceptuel** :

- ceux lié à l'étayage (dont la configuration montre l'expertise de l'enseignant dans le choix d'un mode d'accompagnement à l'apprentissage grammatical)

- ceux lié à l'épi/métalangue, directement lié aux contenus des apprentissages en grammaire (dont l'emploi montre aussi les choix d'enseignement du maître de grammaire).

■ **Les glissements conceptuels:**

- **institutionnalisants,**

- **remédians, et instrumentés** appartiennent à la première typologie,

- **les autres glissements sémantiques, thématiques, morpho-syntaxiques et syntaxiques** à la seconde.

Les procédés didactiques

■ Les procédés didactiques relèvent également d'une singularité du praticien, elles affirment aussi une certaine accentuation donnée à l'apprentissage grammatical.

■ Nous avons pu relever dans divers protocoles des procédures 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'expliciter, 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. En termes de mésogénèse, nous retenons 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, on peut voir une procédure de mise en relief par soulignage des groupes syntaxiques, une stratégie accompagnante, ou encore une stratégie questionnante, avec doublement de la procédure didactique : un questionnement limite et un questionnement indice. Nous y voyons alors des procédés didactiques au service d'une stratégie enseignante, non des seules traces d'accentuation didactique.

**COPIES DES TRANSCRIPTIONS
DES ELEVES**

**COPIES DES TRANSACTIONS
COLLECTIVES**

COPIES DES EXERCICES DES ELEVES

COPIES

FIN