

## 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 »<sup>1</sup>. 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.

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

<sup>1</sup> Theureau, J., « Les yeux de Véronique », in *Filmer le travail, recherche et réalisation*, Revue Champs Visuels, septembre 1997.

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* »<sup>2</sup>. L'activité du professeur trouve son sens au travers de l'activité des élèves. Elle 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* »<sup>3</sup>. 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 d'apprentissage. Il envisage les interactions didactiques comme des « *transactions* ». Le rapport dialogique s'interprète dans une dimension

<sup>2</sup> SENSEVY Gérard, Agir ensemble, l'action didactique du professeur et des élèves, Presses Universitaires de Rennes, 2007.

<sup>3</sup> Ibidem.

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.

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 Clot<sup>4</sup>) 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

<sup>4</sup> CLOT, Yves, La fonction psychologique du travail, PUF, 1999.

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)<sup>5</sup> 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.

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.

<b>Script</b>	
<b>Définition du jeu</b>	<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...
<b>Dévolution</b>	<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...

<sup>5</sup> Etude de Faerch, rapportée par Germain et Seguin, Le point sur la grammaire, CLE international, 1998, p. 159.



<b>Régulation</b>	<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</u> « on line » du travail des élèves, rectifications...
<b>Institutionnalisation</b>	<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**

<b>Les gestes professionnels</b>	<b>Les phases de la séquence</b>	<b>Illustration de la situation didactique</b>	<b>Lignes</b>
	<b>PHASE 1</b> : Transition d'activité et préparation matérielle.	« Amélie, tu vas poser toutes les feuilles sur mon bureau... »	
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 2</b> : 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. »	
<b>DÉVOLUTION</b>	<b>PHASE 3</b> : lecture d'une « phrase amorce »	« Je lis la première phrase : « les enfants sont allés chez eux chercher des morceaux de tissus. ... »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 4</b> = première question relative à la pronominalisation...	« Qui est-ce qu'il veut me lire ce mot ? David. »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 5</b> 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. »	
<b>RÉGULATION</b>  <b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 6</b> 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 ? »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 7</b> De monstration des réponses pour	« Viens me montrer. Joël... »	

	vérification.		
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 8</b> De renouvellement du questionnement dans l'attente d'une nouvelle réponse satisfaisante.	« Je relis la phrase. Écoutez-moi avec vos petites oreilles. »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 9</b> D'interrogation réitérée du groupe classe...	« Les enfants ? Il avec un s, ça peut être remplacé par les enfants ? »	
	<b>PHASE 10</b> Transition		
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 11</b> 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 ? »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 12</b> 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 ? »	
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 13</b> Introduction de la notion de plusieurs, la notion de pluriel et du mot « grammaire ».		
	<b>PHASE 14</b> 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. »	
<b>INSTITUTIONNALISATION</b> <b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 15</b> Nouvelle synthèse de ce qui s'est dit juste avant... puis relecture de la phrase avec substitution de « il » avec les réponses apportées pour vérification de l'hypothèse.	« Ses amis, hum, hum. Du coup, là moi je me souviens plus ou j'en étais. Kevin »	
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 16</b> 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... »	
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 17</b> 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. »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 18</b> 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 ? »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 19</b> 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 ? »	

<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 20</b> 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. »	
<b>RÉGULATION</b> <b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 21</b> 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 ».	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 22</b> Etude d'un autre « il » en substitution, cette fois-ci d'un mot singulier, d'un seul personnage...		
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 23</b> 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. »	
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 24</b> 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. »	
<b>REGULATION</b>	<b>PHASE 25</b> Passation au féminin pluriel	« Maintenant je dis qu'il y a plusieurs petites-filles. »	
<b>DÉVOLUTION</b> <b>REGULATION</b>	<b>PHASE 26</b> Rapprochement des affiches réalisées par la maîtresse collée au mur et qui résument 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. »	
<b>DÉVOLUTION</b> <b>REGULATION</b>	<b>PHASE 27</b> Discussion approfondie autour d'une affiche qui pose problème.	« Alors, on va parler de cette affiche. »	
<b>REGULATION</b>	<b>PHASE 28</b> 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. »	
<b>DÉVOLUTION</b> <b>REGULATION</b>	<b>PHASE 29</b> 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	« 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	

	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.	prendre plutôt masculin et il avec un s est alors ça même si il y a cinq filles et un seul garçon. »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 30</b> 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 ? »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 31</b> 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. »	
	<b>PHASE 32</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 1</b> 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 »	
	<b>PHASE 2</b> 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 »	
<b>DÉVOLUTION</b>	<b>PHASE 3</b> 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? »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 4</b> 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... »	
	<b>PHASE 5</b> Comptage des mots pour prise d'informations		
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 6</b> 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. »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 7</b> Identification de la fonction des chiffres entre parenthèses.	« Et pourquoi là il y en a 14 alors? »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 8</b>	« Alors comment je vais	

	Recherche de moyens de reconstitution de texte...	faire pour savoir le nombre de lettres pour les mots, comment je vais faire? »	
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 9</b> 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? »	
	<b>PHASE 10</b> 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... »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 11</b> Relecture des mots par la maîtresse, consigne sur la tâche scolaire à venir...	« Je relis les mots, vous suivez avec votre doigt »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 12</b> 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... »	
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 13</b> 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... »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 14</b> 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 »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 15</b> 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. »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 16</b> 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. »	
	<b>PHASE 17</b> Ramassage des travaux	« On écrit plus on écrit juste son prénom pour que je ramasse la feuille »	
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 18</b> 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
	<b>PHASE 1</b> 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... »	

	<b>PHASE 2</b> Invitation à la lecture des phrases inscrites au tableau et aide les élèves en difficulté d'identification syllabique.		
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 3</b> 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... »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 4</b> 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 » ? »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 5</b> 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. »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 6</b> Evaluation du travail de Fanny...	« Regardez, regardez à chaque, regarder à côté de chaque « e » et « n » qu'elle a entouré. »	
	<b>PHASE 7</b> Gestion de classe...		
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 8</b> 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 ? »	
<b>DÉFINITION DU JEU</b>  <b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 9</b> 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 ? »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 10</b> Exercices écrits d'application. Etayage du maître, contrôle et aide		
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 11</b> Clôture progressive de la séquence...		

### Script de Pascale, CE1

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 1</b> Présentation de la base de travail, passation de la consigne	« Alors, le but du jeu ... » (situation de définition du jeu )	1

<b>DÉVOLUTION</b>	<b>PHASE 2</b> Travail par groupe de rédaction des messages codés par les élèves et contrôle par la maîtresse	« N'oubliez pas... » (situation d'action)	41
<b>RÉGULATION</b>			
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 3</b> Seconde passation de la consigne « pratique » et distribution des passages à élucider...	« Travaille avec ça... » (situation d'action)	60
<b>DÉVOLUTION</b>	<b>PHASE 4</b> Travail groupal de déduction/élucidation des messages codés et contrôle de la maîtresse...	« Proposez, peut-être vous allez tomber dedans... » (situation d'action)	74
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 5</b> des formulations des groupes et de vérification	« Je valide ou je valide pas ? » Phase de communication	89
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 6</b> Réflexion sur la validation des messages... (cf. méta-cognition)	« Quelle est donc la grosse différence »	218
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 7</b> Retour sur la notion de nom	« On revient un peu en arrière... un nom désigne... » (situation de communication/validation)	258
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 8</b> Institutionnalisation de la notion de groupe nominal avec le déterminant et l'adjectif	« Alors ces drôles de choses... le GN... » (situation de validation)	299
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 9</b> Institutionnalisation « eurythmique » sur la place de l'adjectif qualificatif	« Petite conclusion, c'est mon oreille... »	362
	<b>PHASE 10</b> Exercice collectif d'entraînement sur des phrases-modèle.	« Où est mon nom commun qui dirige tout? »	376
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 11</b> Institutionnalisation de la définition de déterminant.	« Attention le déterminant ? »	468
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 12</b> Exercices grammaticaux d'application : lecture & compréh. de la consigne	« Qu'est ce que je vais avoir à faire dans l'exercice... »	487
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 13</b> Elaboration des formulations et justifications des réponses des exercices grammaticaux d'application	« Le 1 <sup>er</sup> groupe nominal que l'on va écrire » (phase mixte de communication/action )	536
	<b>Phase 14</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>Phase 1</b> d'instauration de la	« Juste une question	1



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

### Script de Marielle, CE1

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 1</b> de mise en route de la classe		1
	<b>PHASE 2</b> 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
<b>DÉVOLUTION</b>	<b>PHASE 3</b> 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
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 4</b> Comptage des personnages des affiches	« Bien, alors, ces trois images-là. Combien y a-t-il de personnages ? »	81
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 5</b> Institutionnalisation de la notion de sujet, après rappel de la leçon précédente.	« La semaine dernière, vous vous rappelez ? » (situation d'action)	95



<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 6</b> Articulation avec les observations grammaticales précédentes	« Est ce que vous vous rappelez avant au début de l'année... » (situat. Action)	121
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 7</b> 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
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 8</b> Mise en relation du sujet/verbe,	« On va, je vais quand même vous donner une autre astuce. » (situation de validation)	161
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 9</b> Institutionnalisation d'une « astuce » technique.	« Donc, pour trouver le sujet... » (situation de validation)	173
	<b>PHASE 10</b> Instauration de la situation d'exercice-entraînement	(situation de validation)	189
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 11</b> Travail individuel, contrôle de l'exécution des exercices, relation d'aide avec les élèves en difficultés...	(situation d'action)	245
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 12</b> 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
	<b>PHASE 13</b> Suite de la phase 11, suite du travail individuel...	« T'as fini toi ? Alors ? » (situation d'action)	330
	<b>PHASE 14</b> Intermède, chanson illustrative d'une notion de vocabulaire	« Qu'est-ce que c'est une alouette ? »	361
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 15</b> Suite de la phase 13, suite du travail individuel, etc.	« Donc, il faut juste relier l'étiquette à la phrase » (situation d'action)	373
	<b>PHASE 16</b> Temps imprévu, intermède avec le portable sonnante	« Bon alors vous allez dire ce que c'est... »	426
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 17</b> Suite de la phase 15...		432
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 18</b> Phase de correction collective de l'exercice	« Est-ce que tout le monde a terminé le premier ? »	444
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 19</b> 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
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 20</b> Lecture de la leçon de grammaire, autre moment d'institutionnalisation du savoir (3 <sup>ème</sup> 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
	<b>PHASE 1</b> de transition inter-séquentielle...		1
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 2</b> de contextualisation du travail de classe après un macro projet de constitution de pages web sur la classe...	« Je me présente »	21
<b>DÉFINITION DU JEU</b>  <b>DÉVOLUTION</b>	<b>PHASE 3</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 4</b> de passation de la consigne pour chacun des groupes d'élèves ( les CE1 et les CE2)	« Vous allez chercher »	74
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 5</b> de travail de recherche d'adjectifs par deux ou en individuel	« Tu cherches toute seule ...» (situation d'action)	115
	<b>PHASE 6</b> de regroupement des élèves dans un coin de la classe	« Vous vous approchez.. »	129
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 7</b> 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
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 8</b> de confrontation des réponses, repérage de la chaîne d'accord dans le GN (nom + adjectif, accordé en genre et en nombre)	« On va tous regarder l'affiche... »  (situation de communication)	174
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 9</b> 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
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 10</b> de travail oral collectif : jeu de devinettes pour mise en mots des adjectifs	« On utilise le plus d'adjectifs possible... » (situation de communication)	343
	<b>PHASE 11</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 1</b> Présentation de l'intitulé de la leçon grammaticale	« Les groupes dans la phrase » (situation d'action)	1
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 2</b>	« Le sujet, c'est celui qui	16

	-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.	fait l'action » situation de validation situation de travail à venir pour les élèves de type top down	
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 3</b> -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
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 4</b> Contrôle d'un pré-requis : la définition de la notion de verbe.	« C'est quoi le verbe? » (situation de validation)	74
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 5</b> 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
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 6</b> -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
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 7</b> -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
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 8</b> Institutionnalisation de la notion de groupe sujet	« Donc le groupe sujet, on va peut être le préciser... » (situation de validation)	369
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 9</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>Phase n°1 :</b> d'instauration de la situation didactique	« On va faire un peu de grammaire... »	1
<b>DÉVOLUTION</b>	<b>Phase n°2 :</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>Phase n°3.</b> de passation de la consigne du premier exercice et vérification de la compréhension	« Tu vas lire le numéro un. La consigne. »	141

<b>DÉFINITION DU JEU</b> <b>RÉGULATION</b>	<b>Phase n°4</b> de passation de la consigne du deuxième exercice et vérification de la compréhension		171
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase n°5</b> de travail des élèves en groupe et relation d'aide de la maîtresse	« Bien, alors, on y va... »	215
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase n° 6</b> De correction du premier exercice		218
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase n° 7</b> De synthèse sur la notion de déterminant	« Alors en faisant cet exercice, qu'est-ce qu'on a appris, là ? »	316
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase n° 8</b> de correction du second exercice	« on va corriger le deuxième... »	353
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase n° 9</b> 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
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase n° 10</b> de classement des déterminants, passation de la consigne	« le travail que je vais vous donner... »	474
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase n° 11</b> de rappel de la consigne de travail, de la méthodologie	« Qui est-ce qui a bien compris ? »	490
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase n° 12</b> Observations des productions des élèves	« on observe ce qu'on fait les autres... »	513
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase n° 13</b> de formulations des hypothèses des élèves	«... nous explique la façon vous avez mis quelle façon... »	532
	<b>Phase n°14</b> 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
	<b>PHASE 1</b> Inter-séquentielle	Alors, on range les jouets	1
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 2</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 3</b> de passation 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
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 4</b> de travail d recherche individuelle, relation d'aide		168
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 5</b> 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

<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 6</b> Institutionnalisation collective de la règle grammaticale	« Chut. Alors, c'est vous qui allez me dicter la règle » (phase de validation)	359
<b>DÉFINITION DU JEU</b> <b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 7</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>Phase 8</b> 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
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 9</b> Exercice individuel d'expansion	« Alors, essaye de le faire ! » (situation d'action)	600
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 10</b> de correction collective du travail d'expansion	« Alors, on va corriger »  (situation de communication)	635
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 11</b> Exercice supplémentaire de réinvestissement grammatical	« Alors maintenant je vais voir si vous avez compris... »	753
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 12</b> 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
	<b>Phase 1</b> inter-séquentielle de remise au travail après récréation, retour au silence...	« Croisez les bras »	1
<b>DÉFINITION DU JEU</b> <b>DÉVOLUTION</b>	<b>Phase 2</b> 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
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 3</b> d'institutionnalisation de la notion d'expansion du nom, rappel de la notion	« Tous ces habits ... ça s'appelaient comment? »	59
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 4</b> de lecture de la synthèse des travaux de séance précédente	« J'ai recopié sur cette feuille »	77
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>Phase 5</b> de passation de la consigne, explicitation de la démarche à	« tu nous lis la consigne »	151

	suivre.		
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 6</b> de contrôle sur la passation de la consigne	« Diego, qu'est-ce qu'il faut faire? » Situation de validation	243
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 7</b> de travail individuel, de contrôle des apprentissages et relation d'aide de la maîtresse...	« Mets-toi au travail » Situation d'action	280
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 8</b> de recadrage de la consigne et répartition des élèves dans les groupes...	« Alors, je rappelle quelque chose de très important »	326
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 9</b> de rappel de la consigne et retour au silence complet	« Je rappelle la consigne »	357
	<b>Phase 10</b> de travail en groupe...	Situation d'action	374
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 11</b> Pause pour faire le point	« 1,2,3. On fait une petite pause »	392
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 12</b> Reprise du travail en groupe	« pensez au niveau grammatical »	401
	<b>Phase 13</b> Nouvelle pause de réorientation de l'activité	« Il y a une petite confusion »	418
	<b>Phase 14</b> Nouvelle reprise du travail en groupe	Situation d'action	436
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 15</b> Présentation du mode de confrontation...	« Nous allons écouter le compte-rendu de chaque rapporteur. »	450
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 16</b> de confrontation des propositions des différents groupes...	« Remarques ? Questions ? Est-ce qu'ils ont répondu à la consigne? » Situation de communication	469
	<b>Phase 17</b> 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
	<b>Phase 18</b> de rangement de la classe.		801

### Script de Fabrice, CM1

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
	<b>Phase 1</b> de transition inter-séquentielle	« J'attends qu'Elie ait terminé d'effacer le tableau »	1
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 2</b> de révision sur l'extraction du verbe et du sujet de la phrase		15
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 3</b> de retour sur la notion de complément (leçon précédente) phase de tissage	« Alors, dans cette phrase, y-a-t-il des groupes ? »	34
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>Phase 4</b> d'étude dans un texte		145
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 5</b> de manipulation collective de la phrase n°1	« Déplacer les groupes soulignés et comparer... » (phase d'action/communication)	335
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 6</b> de manipulation collective sur phrase n°2	(phase d'action/communication)	379

<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 7</b> 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
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 8</b> de synthèse avec les élèves sur les conclusions des exercices...		524
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 9</b> d'étude sur le signe de ponctuation		546
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 10</b> de rédaction collective de la trace écrite...	« On essaie de construire nous-mêmes la leçon... »	599
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 11</b> d'exercice d'application		736
	<b>Phase 12</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b> <b>DÉVOLUTION</b>	<b>Phase 1</b> 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
	<b>Phase 2</b> De lecture du texte à trous, support...	« Camille, tu lis. » (situation d'action)	
<b>DÉVOLUTION</b>	<b>Phase 3</b> de prise d'information sur le texte	« Quelles sont vos impressions? » (situation de communication)	
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 4</b> 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? »	
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 5</b> 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)	
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 6</b> de correction du texte à trous et constitution d'une liste des déterminants	« Alors on va les écrire au tableau... ces mots » (situation communication)	
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 7</b> 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 »	
<b>RÉGULATION</b> <b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 9</b> de travail de classement des divers types articles (travail individuel)	« On va faire, on va regrouper tous ces articles » (situation d'action)	



<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 10</b> de correction	(situation de validation)	
	<b>Phase 11</b> de distribution du texte initial avec les articles supprimés	« Je distribue la feuille du texte avec les déterminants. »	
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 12</b> 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 ?	
	<b>Phase 13</b> de copie de la leçon		
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 14</b> d'effectuation d'un tableau synthèse	« Vous prenez tous le tableau et on remplit ensemble »	
	<b>Phase 15</b> 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
	<b>Phase 1</b> Inter-séquentielle	« Tout le monde y est? Maintenant vous pouvez ranger vos cahiers »	1
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>Phase 2</b> de présentation du travail grammatical, des tâches pour les CM1 et les CM2, passation des consignes...		27
<b>DÉVOLUTION</b> <b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 3</b> 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
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 4</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>Phase 5</b> de passation de la consigne pour une mise au travail individuel...	(situation d'action)	300
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 6</b> de retour vers les CM2 : formulation des propositions des élèves, justification et validation...	« C'est... qui et c'est... que » (situation de communication)	368
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 7</b> 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
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 8</b> de rappel à l'ordre.		654
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 9</b> De manipulation syntaxique	« Qu'est-ce que vous avez à me vendre ? »	661



		(phase de communication et validation)	
	<b>Phase 10</b> de clôture du travail CM2		732
	<b>Phase 12</b> de retour au grand groupe classe CM1&2		746

### Script de Muriel, CM1/CM2

<b>Les gestes professionnels</b>	<b>Les phases de la séquence</b>	<b>Illustration de la situation didactique</b>	<b>Lignes</b>
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 1</b> de mise en route de la classe	« Allez rapidement parce qu'on a du boulot »	1
<b>DÉVOLUTION</b>	<b>PHASE 2</b> de conceptions de phrases modèle	« Bon, allez on y va »  (situation d'action)	10
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 3</b> De reconstruction /élaboration des phrases modèles	« Débrouillez-vous. Chut » (situation d'action)	40
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 4</b> de formulation des phrases modèle	« Bien qui me propose quelque chose ? Mohammed » (situation de communication)	52
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 5</b> 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
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 6</b> Correction collective de l'exercice individuel	« Bien première phrase, Astrid. Tu lis et tu nous dis ce que tu as souligné. » (situation action)	271
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 7</b> Seconde passation de la consigne (trouver le sujet)	« Qu'est-ce que d'après vous je vais bien pouvoir vous demander maintenant ? »	<b>561</b>
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 8</b> Correction collective de l'identification du sujet	« Alors, par exemple » (situation d'action)	<b>605</b>
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 9</b> De caractérisation grammaticale	« Ah! réflexion intéressante de Lucas »	711
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 10</b> 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)	<b>861</b>
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 11</b> De formulation des réponses (trouver la suite de la phrase avec les GS ou GV manquants)	(situation d'action)	<b>883</b>
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 12</b> d'institutionnalisation collective	« Bien je voudrais que vous preniez votre cahier de règles » (situation de validation)	<b>995</b>
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 13</b> Exercices d'application, partage des tâches entre CM1 et CM2	« Bon rapidement, on passe aux exercices s'il vous plaît. »	<b>1268</b>
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 14</b> Explicitation de la consigne		<b>129</b>

	d'exercice d'application pour les CM1 et les CM2		2
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 15</b> Réalisation des exercices	(situation d'action)	135 2
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 16</b> De correction des exercices d'application	On corrige le premier... (situation d'action)	145 9
	<b>PHASE 17</b> 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
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 1</b> d'instauration de la situation didactique	« Est-ce que vous voulez faire des remarques sur ce texte... »	1
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 2</b> de modification des temps de conjugaison (en oral collectif)	« Jouer avec le texte... »	79
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 3</b> de Modification du temps à l'impératif et de substitution des sujets	« Changer le sujet changer le verbe... »	150
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 4</b> de découpage grammatical de la phrase (passation de la consigne)	« Je vais vous donner ... »	182
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 5</b> de travail de recherche grammaticale	« Faut découper la phrase... »	201
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 6</b> de confrontation des recherches entre élèves	« Discutez avec votre voisin pour voir... »	234
<b>RÉGULATION INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>PHASE 7</b> de formulation de propositions sur l'exercice de recherche	« Donner son avis sur la question ? »	254
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 8</b> de Formulation de proposition (2 <sup>nd</sup> e partie de phrase)	« Donc, on peut remplacer « chez on tonton » par le i grec... »	555
	<b>PHASE 9</b> de gestion de classe	« Je m'engage à régler le problème... »	601
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>PHASE 10</b> De présentation de la consigne	« Tous ces compléments de verbe, vous allez les remplacer par d'autres mots que vous inventez. »	605
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 11</b> de travail individuel	« le premier jet »	676
<b>RÉGULATION</b>	<b>PHASE 12</b> de lecture de productions d'élèves		689
	<b>PHASE 13</b> de reprise du travail de recherche et relation d'aide		724
	<b>PHASE 14</b> Nouvelle petite pause lecture des textes d'élèves.	« Petite pause lecture... »	732

	<b>PHASE 15</b> de clôture de la séquence.		
--	-----------------------------------------------	--	--

### Script de Fabienne, CM2

Les gestes professionnels	Les phases de la séquence	Illustration de la situation didactique	Lignes
<i><b>DÉFINITION DU JEU</b></i>	<b>Phase 1 :</b> Instauration de la situation didactique	« On va faire un petit jeu en grammaire »	1
<i><b>RÉGULATION</b></i> <i><b>DÉVOLUTION</b></i>	<b>Phase 2 :</b> Explication des notions de nature et métier/fonction grammaticales & listing des catégories grammaticales	« Bien. La révision... »	12
<i><b>RÉGULATION</b></i>	<b>Phase n°3</b> Observation des diverses fonctions d'un mot dans la phrase	« On va voir les différentes places de l'arbre dans une phrase »	194
<i><b>INSTITUTIONNALISATION</b></i>	<b>Phase n° 4</b> Explication sur la différenciation entre mots lexicaux et mots grammaticaux.	« Il y en a qu'on sépare en deux catégories... »	236
<i><b>RÉGULATION</b></i>	<b>Phase n° 5</b> Méthodologie de constitution du tableau de catégorisation		236
<i><b>RÉGULATION</b></i>	<b>Phase n° 6</b> Etude de fonctionnement du tableau de catégorisation	« On essaye de comprendre le tableau... »	255
<i><b>RÉGULATION</b></i>	<b>Phase n° 7 :</b> de travail de recherche /petit groupe	« T'as un problème. Je ne sais pas. Demande à tes partenaires ... » Situation d'action	272
<i><b>RÉGULATION</b></i>	<b>Phase n°8</b> 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
	<b>Phase 9</b> Exemple de travail sur le mot « trompette »	« Vous voyez toutes les phrases avec trompette. »	334
<i><b>RÉGULATION</b></i>	<b>Phase n°10</b> 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
<i><b>RÉGULATION</b></i> <i><b>INSTITUTIONNALISATION</b></i>	<b>phase n° 11</b> de synthèse sur la métalangue, les fonctions grammaticales	« que je vous débloque un peu... »	479
<i><b>RÉGULATION</b></i> <i><b>INSTITUTIONNALISATION</b></i>	<b>Phase n° 12</b> Correction et récapitulation conceptuelle sur la nature des mots	« On va revoir la nature des mots... »	502
<i><b>RÉGULATION</b></i> <i><b>INSTITUTIONNALISATION</b></i>	<b>Phase n°13</b> Présentation et élaboration collective du second tableau à étudier...	« Je vais vous aider pour faire le 2ème tableau... »	774
<i><b>RÉGULATION</b></i>	<b>Phase n° 14</b>	est-ce que je peux vous	877

	Arrêt explicatif sur pronom personnel et reprise du travail de recherche	encourager en montrant un tableau qui commence à être rempli?	
	<b>Phase 15</b> 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
	<b>Phase 1:</b> phase de lancement		1
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>Phase 2:</b> de passation de consigne	« J'ai repris des phrases d'expression écrite sur le compte-rendu du voyage en Allemagne »	7
<b>DÉVOLUTION</b>	<b>Phase 3:</b> de travail de recherche individuelle	« Vous vous mettez au travail »	35
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 4:</b> concertation entre les élèves, par groupe, pour identifier la meilleure phrase	« On va y aller progressivement » (situation d'action/communication)	101
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 5:</b> Enonciation et relevé écrit au tableau des meilleures phrases/groupes		120
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 6:</b> Confrontation ou Correction et choix de la meilleure des meilleures phrases	« On va essayer de corriger, on va choisir la meilleure... »	174
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 7:</b> copie des phrases modèle	« Vous recopiez tous cette phrase-ci sur votre feuille... »	399
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 8:</b> De négociation de la meilleure pour la seconde phrase formulation		417
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 9:</b> de formulations sur la seconde phrase	« Alors, le groupe ici... » (situation d'action/communication)	433
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 10:</b> d'analyse de la troisième phrase		558
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 11:</b> d'analyse de la quatrième phrase		659
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 12:</b> reprise de l'analyse à partir d'un proposition autre d'un élève		800
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 13:</b> institutionnalisation, copie et synthèse	« Tu te dépêches, de recopier » (situation de validation )	870
<b>DÉFINITION DU JEU</b>	<b>Phase 14:</b> d'exercice à l'analyse grammaticale des phrases en propositions	« Vous passez à l'exercice... »	879
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 15:</b> Correction de l'exercice, 1 <sup>ère</sup> phrase	« Bien, on corrige »	914
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 16:</b> Correction de l'exercice, 2 <sup>ème</sup>	« Bien. Deuxième phrase .. »	

	phrase à 5 <sup>ème</sup> phrase		
<b>INSTITUTIONNALISATION</b>	<b>Phase 17:</b> institutionnalisation	« alors. Conclusion. Comment est-ce qu'on... »	1086
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 18:</b> Nouvel exercice D'application	« Vous cherchez, vous répondez à la question suivante »	1086
<b>RÉGULATION</b>	<b>Phase 19:</b> Correction de l'exercice précédent	« Bien. On corrige »	
	<b>Phase 20:</b> 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'Évelyne, 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’écopier 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 :
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.	E- Ils.
M- Ils. Quand je dis « ils », quand je dis « ils », quand tu dis « il », tu penses à qui ? Aurélie.	E- Arlequin.
M- Arlequin ? Est-ce que ce « il » là, vous fait penser à Arlequin ?	E- Non. E- Non, moi.
M- Non, non, non, non, je lève le doigt... Dan	E- Euh, il y a un s, ça veut dire c’est les amis d’Arlequin.
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

	<i>E- Parce qu'il y a un s...</i>
	<i>E- Parce qu'ils sont plusieurs...</i>
<i>M- Non, non, là il y a trop d'enfants...</i>	<i>E- Qui parlent.</i>
<i>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.</i>	<i>E- C'est parce qu'on met un « s » quand il y en a plusieurs.</i>
<i>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 ?</i>	<i>E- Parce que c'est les amis Arlequin et ils sont plusieurs.</i>
<i>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 ?</i>	<i>E- Si c'est Arlequin, et pas besoin d'Arlequin...</i>
<i>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 ?</i>	<i>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.</i>
<i>M- Pour quels mots ?</i>	<i>E- La deuxième phrase.</i>
<i>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.</i>	<i>E- Maîtresse, je sais ce que c'est.</i>
<i>M- Oui.</i>	<i>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)</i>
<i>M- Donc tu me parles de il, tu me parle de maintenant, sur quels mots tu poses la règle ?</i>	<i>E- Il.</i>
<i>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 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>	<i>E- (inaudible)</i>
<i>M- Je relis la phrase. Écoutez-moi avec vos petites</i>	

<i>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>	<i>E- Peut-être, ça peut remplacer le « il », si il y avait pas de s.</i>
<i>M- Non, moi je te parle avec le s.</i>	<i>E- Ah...</i>
<i>M-Chut. Amélie.</i>	<i>E- Les enfants.</i>
<i>M- Les enfants ? Il avec un s, ça peut être remplacé par les enfants ?</i>	<i>E- Non.</i>
<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>	<i>E- C'est les enfants.</i>
<i>M- Les enfants.</i>	<i>E- Atchoum</i>
<i>M- Et à tes souhaits. Euh, pourquoi à ton avis et pourquoi à votre avis on peut remplacer « il » par les enfants ?</i>	<i>E- Parce que il y a trop de « il » sur les autres textes, les petits textes.</i>
<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>	<i>E- Au tiroir.</i>
<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 avec un s par les enfants ? 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</i>

	<i>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/prédictat. 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'essayes 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- NTE
	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 collège: « *Ils ont le temps au collège 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>
<i>M- Cindy ?</i>	<i>E- Ils</i>
<i>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 ?</i>	<i>É – Plusieurs.</i>
<i>M- C'est ce qu'on appelle le pluriel. Pluriel, plusieurs. ensuite ? Lena, ça se passe ici. Nauvanne. 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.</i>	<i>É – (inaudible)</i>

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	É- 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 je suis sûr que Aurélie et Brice entendent pas ce que vous dites.	É – Ben ? Moi aussi.
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.	É – (inaudible)
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 ?	E- On entend rien.
	É – Les t.
M- Suzy, qu'est-ce qui se passe ce matin ? Qu'est-	

<i>ce qui se passe ? Tu es fatigué ? Tu es malade ? Et quelque chose qui ne va pas ?</i>	<i>É- T'as mal à la tête ? (plusieurs)</i>
	<i>É- Toujours à la tête.</i>
<i>M- Alors Ferréol puisque Suzy veut pas parler, tu nous dis ce qu'elle t'a dit.</i>	<i>E- Elle m'a dit, elle a oublié les t.</i>
<i>M- Qui Suzy ?</i>	<i>É- Non (à plusieurs).</i>
	<i>E- Oui (à plusieurs).</i>
<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>	<i>É- Oui.</i>
<i>M- Tu peux rajouter le t que tu entoures. Allez, dépêche-toi.</i>	<i>É – Non.</i>
<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>	<i>É- (inaudible)</i>
<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>	<i>É- Maître !</i>
<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 feutres? De voir si ce sont ses feutres ou pas ? Non alors, Mammoud, tu reviens à ta place. Est-ce que vous êtes d'accord avec Fanny maintenant ?</i>	<i>É- Oui (en chœur).</i>
<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>	<i>E- E.N.T., E.N.T., E.N.T., E.N.T.</i>
<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>	<i>E- Elle a oublié un.</i>
<i>M- Oh oui, ben voilà. Est-ce il y a ent à côté</i>	<i>E – Ben non (plusieurs)</i>
<i>M- Est-ce qu' il y a ent, là à côté.</i>	<i>E- Non.</i>
<i>M- Et il y a ent.</i>	<i>E – Non.</i>
<i>M- Alors, je vais...</i>	<i>E – Pourquoi on met (suite inaudible) ?</i>
<i>M- Attends, normal, j'ai effacé. La brosse. Voilà. 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</i>	

<i>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, Ellen, 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 ramollissent ?*

*E-Non. Y'en a plusieurs.*

*M - Chut. Fanny.*

*E- Le maître ramollit. Donc ils ramollissent, c'est quand il y a plusieurs. Le maître ramollit.*

*Ramollissent 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 ramollissent ou le maître ramollit. C'est ramollissent, 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.

<b>Verbalisations de l'enseignante :</b>	<b>Verbalisations de élève :</b>
<i>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...</i>	<i>E- Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane.</i>
<i>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 ?</i>	<i>E- Les enfants.</i>

M- <i>Ab, non. Moi je vois entouré enfant.</i>	E- <i>Enfants, les enfants, parce que c'est...</i>
M- <i>Est-ce que, est-ce que ça suffit enfant?</i>	E- <i>Non.</i>
M- <i>Aniba.</i>	E- <i>Il fallait entourer les enfants.</i>
M- <i>Les enfants. Donc si j'entoure les enfants, à la place de « les enfants », je peux le remplacer par un pronom personnel...</i>	E- <i>Il.</i>
M- <i>Lequel?</i>	E- <i>Il avec un "s"</i>
M- <i>Il avec un « s ».</i>	E- <i>Il sans "s"</i>
M- <i>Donc je dis...</i>	E- <i>Les...</i>
M- <i>Ils...</i>	E- <i>Avec un « s ».</i>
M- <i>Ils... Ils...</i>	E- <i>Construisent.</i>
M- <i>Ab non</i>	E- <i>Du centre de loisirs construisent une cabane.</i>
	E- <i>Ils du centre construisent... non ça va pas (en chœur)</i>
M- <i>Je vais compter jusqu'à trois, si vous refusez de lever la main, on s'arrête immédiatement...</i>	E- <i>Maîtresse, après...</i>
M- <i>Bien, Yamina...</i>	E- <i>On peut pas parce que il du, ça veut rien dire...</i>
	E- <i>Y'a pas de sens maîtresse. On peut remplacer vous ou nous.</i>
	E- <i>Non</i>
M- <i>A toi. Tu proposes de mettre à la place de enfants, nous? Sabrina.</i>	E- <i>Non</i>
M- <i>Nous?</i>	E- <i>Non. Elle a raison, maîtresse</i>
M- <i>Bouba?</i>	E- <i>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...</i>
M- <i>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...</i>	E- <i>Du centre, maîtresse (tous les élèves parlent en même temps, c'est relativement inaudible)</i>
M- <i>Kévin, tu suis, ton idée, sans écouter Aliba</i>	E- <i>Ils construisent cabane, on peut pas le dire.</i>
M- <i>Vous avez dit les enfants. On parle des enfants mais pas de n'importe quel...</i>	E- <i>Mais du centre. Les enfants du centre, maîtresse, parce que...</i>
	E- <i>Ab, ça veut dire, maîtresse qu'il fallait entourer les enfants du centre de loisirs.</i>
	E- <i>Voilà.</i>
M- <i>Alors, Sabrina dit les enfants du centre.</i>	E- <i>Parce que maîtresse, c'est pas tous les enfants.</i>
M- <i>... et Kevin, les enfants du centre de loisir. Alors Sabrina. Sa-bri-na ?</i>	E- <i>C'est pas n'importe lesquels enfants, maîtresse. C'est les enfants du centre...</i>
M- <i>Du centre.</i>	E- <i>De loisirs.</i>
M- <i>Donc le groupe sujet. Là. C'était tout ça.</i>	E- <i>C'est ce que j'avais dit.</i>
M- <i>Et là, si je remplace tout ça par il, ça va? Ils construisent une cabane.</i>	E- <i>C'est ça que j'allais dire maîtresse parce que y'a e.n.t., e.n.t.</i>

M- <i>Ab, alors je prends mon stylo rouge. Où il y a e.n.t. ? Sabrina. Là?</i>	E- <i>Oui.</i>
M- <i>Pourquoi y'a e.n.t. ?</i>	E- <i>Parce que... (inaudible, les élèves répondent tous ensemble)</i>
M- <i>Parce qu'il y en a plusieurs. Bien. Eh bien, dites donc.</i>	

**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 faite 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.

<b>Verbalisations de l'enseignante :</b>	<b>Verbalisations de élève :</b>
<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 groupe nominal, il faut une méthode. Noëlle?</i>	E- Un nom ?
<i>M- On va chercher les ?</i>	E- Noms.
<i>M- Les noms. Ben oui. Si on trouve celui qui le <u>dirige</u>, le <u>groupe nominal</u>, 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 <u>pêche aux mots</u>? Quentin.</i>	E -La lune éclaire la nuit.
<i>M- La lune éclaire la nuit. Trouvez-moi un nom. Qui est dans la phrase bien entendu ? Emma.</i>	E- Lune.
<i>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 <u>obéissent</u> à</i>	



<i>lune? qui vont avec ?</i>	<i>E- Nuit.</i>
<i>M- Moi, je ne suis pas d'accord. La lune éclaire la nuit.</i>	<i>E- La.</i>
<i>M-La. Anaïs 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 ?</i>	<i>E- Déterminant.</i>
<i>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 ?</i>	<i>E- La, y'en qu'une.</i>
<i>M- Y'en a qu'une. Et c'est une et pas un. C'est contenu dans ta réponse.</i>	

**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	

<i>que c'est le cinéma qui fait l'action?</i>	<i>E- Non (en chœur)</i>
<i>M- Alors qui est-ce?</i>	<i>E- Nous (en chœur)</i>
<i>M- C'est ?</i>	<i>E- Nous (plusieurs)</i>
<i>M- Ben c'est nous, bien sûr, c'est nous.</i>	

**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 élève :
<i>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</i>	

<i>petit peu plus d'adjectifs, les CE1, les CE2 vont vous aider à expliquer ce qu'est un adjectif. Alors ?</i>	<i>E- Par exemple. On dit un chat bleu, on dit un chat, l'adjectif c'est bleu.</i>
<i>M- Alors, il sert à quoi l'adjectif du coup?</i>	<i>E- A donner plus d'exemples.</i>
<i>M- Plus de...</i>	<i>E- Plus de détails.</i>
<i>M- Oui. Tu veux dire autre chose Adama ? Justine?</i>	<i>E- Quand on dit un garçon, il y a un garçon avec des lunettes et, euh, un pull gris.</i>
<i>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 ?</i>	<i>E- Non, on sait pas.</i>
<i>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.</i>	

**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- Brouillonnée.*

*M- Brouillonnée. Masculin, féminin?*

*E- Féminin*

*M- Féminin, parce qu'on voit...*

*E- Un « e » (en chœur)*

*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 pédagogie 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 :
M- (...) On prend la phrase 4, Amandine.	E- Un peu de silence.
M- Un peu de silence!! Hum, hum...	E- Je ne sais pas.
M- Tu sais pas. Où il est le groupe sujet, où il est le groupe verbal, est-ce qu'il y a un verbe ?	E- Non.
	E- Silence.
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 ?	E- Quelle horreur !
M- Quelle horreur, c'est ça qu'il y a écrit, quelle horreur, alors groupe sujet?	E- Il n'y en a pas.
M- Il n'y en a pas. Groupe verbal.	E- Non plus.
M- Encore moins.	E- Je horreur, tu horreur, il horreur...(..)
M- On prend l'exercice d'en bas. « As-tu bien compris ? » Phrase 1. Pascal.	E- J'aime le jambon et la saucisse, euh,
M- Groupe sujet?	E- Euh...
M- Comment on fait pour trouver le groupe sujet, tu te souviens, Pascal ?	E- (inaudible)
M- 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	

<i>jambon et la saucisse ? Valentin ? Dans la phrase... qui c'est le groupe sujet ? Ilsa ?</i>	<i>E- Je.</i>
<i>M- C'est je ! Elle a deviné, c'est « je » et pourtant il n'y a que j apostrophe, parce que ?</i>	<i>E- Parce que c'est...</i>
	<i>E- Parce que là, dans les pronoms personnels, il y a écrit... (suite inaudible)</i>
<i>M- 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>	<i>E- C'est moi...</i>
<i>M- Groupe sujet j, groupe verbal, aime le jambon et la saucisse. D'accord ? Conclusion le groupe sujet, ça peut être un pronom personnel.</i>	<i>E- Et, ça peut être un seul mot...</i>
<i>M- 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>	<i>E- Ouais.</i>
<i>M- 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>	<i>E- De</i>
<i>M- Attention, il y a un accent sur le e, le e, ça fait dé...</i>	<i>E- Défense de fumer</i>
<i>M- De fumer. Défense de fumer. Où il est le sujet, où il est le groupe sujet ? Où il est le groupe verbal ? Lucille.</i>	<i>E- Y'en a pas.</i>
<i>M- Pourtant, moi, je vois un verbe dans cette phrase.</i>	<i>E- Oui.</i>
<i>M- Quel est ce mystère ?</i>	<i>E (inaudible)</i>
<i>M- Je fume, tu fumes, moi, je le connais, moi ce, verbe... Mais il est sous quelle forme là dans la phrase ?</i>	<i>E- A l'infinitif.</i>
<i>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.</i>	

**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 introduisirent 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 :
<i>M- D'autres petits mots qu'on peut pas mettre devant le nom ? On va prendre le nom livre. Sarah ?</i>	<i>E- Même livre, on ne peut pas le dire.</i>
<i>M- Même livre, ça ne veut rien dire.</i>	<i>E- Et le livre.</i>
	<i>E- Les mêmes livres.</i>
<i>M- Les mêmes livres. C'est quoi le déterminant ?</i>	<i>E- Les.</i>
<i>M- C'est pas même ?</i>	<i>E- Non.</i>
<i>M- Julien ?</i>	<i>E- Le livre.</i>
<i>M- <u>La livre, on peut pas mettre celui-là ?</u> Quentin ?</i>	<i>E- La livre, je peux pas.</i>
<i>M- La livre, je peux pas. Mais est-ce que je peux, peut-être, <u>pourquoi je ne peux pas dire « la livre » ?</u></i>	<i>E- <u>Parce que livre, c'est masculin.</u></i>
<i>M- Alors, Hadrien, enlève le doigt. Océane ?</i>	<i>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</u></i>

	<i>au masculin.</i>
<i>M- Alors, là, est-ce que je ne peux pas trouver... qu'est-ce qu'il faudrait là ? Un nom ?</i>	<i>E- Masculin.</i>
	<i>E- Féminin.</i>
<i>M- Pour aller avec la ?</i>	<i>E- Féminin. (plusieurs)</i>
<i>M- Féminin. Alors ? Sarah ?</i>	<i>E- La mer.</i>
<i>M- La mer, ça marche.</i>	

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- <i>Oui, vas y Lola.</i>	E- <i>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.</i>
M- <i>Voilà, ça, c'est vrai.</i>	E- <i>C'est dit, le nom et ce qu'ils font en même temps.</i>
M- <i>Et le groupe des noms. Qui est-ce qui connaît un autre mot pour appeler ce groupe-là avec les noms ? Julien.</i>	E- <i>Groupe sujet.</i>
M- <i>Ah, il connaît un autre mot, Julien. Ca, ça vous rappelle peut-être des petits souvenirs. C'est groupe sujet</i>	E- <i>Et y'a l'autre groupe.</i>
M- <i>Et le groupe qui est souligné en rouge, qui est-ce qui se rappelle comment il s'appelle ce groupe-là ? Selem ?</i>	E- <i>Le groupe verbal.</i>
M- <i>Voilà, le groupe verbal.</i>	E- <i>Il y a le verbe dans le...</i>
M- <i>Alors, qui est-ce qui veut rajouter quelque chose ? Kenji ?</i>	E- <i>Oui.</i>
M- <i>Vas-y.</i>	E- <i>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.</i>
M- <i>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 ?</i>	E- <i>Chasser.</i>
M- <i>C'est pas chasser, c'est pas... Et dans cette phrase, c'est facile, Léa ?</i>	E- <i>Rugit.</i>
M- <i>Rugit, ça, c'est le verbe. Dans la dernière phrase, Ulrika ?</i>	E- <i>Donne.</i>
M- <i>Ouais. Bon. Pour l'instant, le groupe sujet, il sert à quoi ? D'accord, il y a des noms, mais il sert à quoi ?</i>	E- <i>A...</i>
	E- <i>A se renseigner...</i>
M- <i>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.</i>	E- <i>Ben, à savoir qui parle.</i>
M- <i>Oui. A savoir qui parle. Ou qui ?</i>	E- <i>Ou qui fait les actions.</i>
M- <i>Qui fait les actions, c'est ça. Exactement. Ben, je vois, vous savez déjà beaucoup de choses.</i>	

**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 subordinées 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-Oui, ben, vas-y. Comment tu classerais toi? T'as perdu ton idée ? Oui? Isa.	E- Je sais pas si c'est ça. Mais faire des groupes de nom, des groupes de verbe.
M- Quand on dit la nature grammaticale, ça vous fait penser à quoi? Johann.	E- Je suis pas sûr que c'est ça. Peut-être que c'est les adjectifs, euh... comme dit Issa, les verbes, les

	<i>noms...</i>
<i>M- Qu'est-ce que c'est la nature grammaticale d'un mot? Oui.</i>	<i>E- C'est tout ce qu'a dit Issa: les verbes, les mots, les adjectifs...</i>
<i>M- 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>	<i>E- Les verbes.</i>
<i>M- Oui, sur le verbe. Hein, le verbe, ça va. Vous en avez vu des verbes, oui.</i>	<i>E- Il y a le sujet aussi.</i>
<i>M- Alors ça, on verra que ça s'appelle...</i>	<i>E- C'est pas grammatical.</i>
<i>M- 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 élève :
<i>M- Quelqu'un pour dire la phrase autrement, avec</i>	

<i>d'autres mots? Même pour lave je crois qu'on peut dire autrement, vas-y Sofia.</i>	E-La.
	E- Lave poule.
M- Lave poule ? Quelqu'un pour aider ?	E- La lave.
M- On peut dire la lave, c'est français ou pas ?	E- Oui (en chœur).
M- Oui, c'est français, on peut dire autre chose peut-être ?	E- Le lave.
M- On dit pas le, le lave, non, pourquoi on dit pas le lave?	E- Parce que ça se dit pas.
M- Pourquoi ça se dit pas? Moi je dis le lave...	E- Ce n'est pas français.
M- Pourquoi c'est pas français ? Je pose la question à chaque fois.	E- La lave, c'est féminin
M- Ah quand même, lave c'est féminin comme nom. Donc, on met le mot « la ». Alors, la lave coule.	E- La lave coule rapidement d'un côté de la montagne.
M- Rapidement d'un côté de la montagne, oui. D'un côté, on pouvait dire autre chose, donc, à la place de la lave...	E- Une lave.
M- Une lave, non, on ne peut pas dire une lave.	E- (inaudible).
M- On peut le dire, mais il y a mieux.	E- Une irruption
	E- Non mais nous c'est lave pour l'instant
M- Chut, chut.	E- Les laves
M- Les laves, est-ce qu'on peut dire les laves ?	E- Oui.
	E- Non.
M- Tel que c'est écrit lave?	E- Y'a pas d's
	E- Non, y a pas de s (en chœur)
M- Ah déjà, on sait deux choses, déjà, on peut pas mettre « le » parce que c'est...	E- C'est féminin,
	E- C'est pas masculin
M- Lave c'est féminin, « le » c'est masculin et on peut pas mettre les parce que lave il n'y a pas de...	E- S.
M- Donc c'est au...	E- Singulier (en chœur)
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 ?	E- De la.
M- De la purée.	E- Ah oui
	E- De la lave
M- C'est évident maintenant. De la lave coule rapidement de la montagne.	

**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'agencent 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 :
M- Bon. Corentin?	E- Sortez c'est le verbe et vos cahiers c'est le sujet.
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.	E- Non. C'est pas les cahiers qui vont sortir.
M- Ce n'est pas les cahiers qui vont sortir. Donc ?	E- C'est vous le sujet.
M-Vous. Mais y a-t-il « vous » dans la phrase ?	E- Non (en chœur)
	E- Ben il n'y a pas de sujet.
	E- Il y a pas de sujet.
	E- Pourquoi ? Et c'est qui alors?
M- Pourquoi il n'y a pas de sujet ? Qu'est-ce que c'est que ce genre de phrase là? Sortez vos cahiers.	E- C'est une phrase verbale.
	E- C'est un ordre.
M- C'est un ordre. Quel est le temps utilisé ?	E- C'est le présent.
	E- Futur.
	E- Le participe passé.
M- 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 ?	E- L'impératif.
M- L'impératif. Quelle est la particularité de ce temps?	E- (inaudible)
M- Il n'y a pas de ?	E- Sujet.
M- Sujet.	

**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>
<i>M- 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>	<i>E- Dans la cuisine...</i>
<i>M- Oui.</i>	<i>E- Maître j'ai trouvé.</i>
<i>M- Cindy, euh, pardon, Audrey.</i>	<i>E- Jeremy dans la cuisine écrit presque tous les jours, une lettre à ses parents...</i>
<i>M- 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>	<i>E- Dans la cuisine, Jeremy écrit.</i>
<i>M- Cindy ?</i>	<i>E- Dans la cuisine, Jeremy écrit.</i>
	<i>E- Une lettre.</i>
<i>M- D'accord.</i>	

**Là, où les élèves ont l'habitude** de segmenter en constituants la phrase, il s'agit ici de réunir, d'agréger 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 démultiplie 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 :
<i>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...</i>	<i>E- Maintenant, au-dessus de Lulaby, il y avait d'étranges maisons en ciment dont avait parlé le petit garçon.</i>
<i>M- C'est une façon de faire. Peut-on le déplacer différemment ?</i>	<i>E- Oui.</i>
<i>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 ?</i>	<i>E- Maintenant, il y avait l'étrange maison en ciment au-dessus de Lullaby dont avait parlé le garçon.</i>
<i>M- D'accord, c'est une façon, il y a peut-être une autre façon aussi ?</i>	<i>E- Il y avait maintenant au dessus de Lulaby, l'étrange maison en ciment dont avait parlé le petit garçon.</i>
<i>M- Bien. Très bien. Ces trois façons de lire la phrase sont-elles différentes ?</i>	<i>E- Oui (plusieurs élèves).</i>



	<i>E- Non pas trop.</i>
	<i>E- Non (plusieurs élèves)</i>
<i>M- Est-ce que le sens est identique ?</i>	<i>E- Non.</i>
<i>M- Alors, explique-nous pourquoi non ?</i>	<i>E- Parce que après les noms, ils sont plus...</i>
<i>M- Chut, elle a levé la main, je pense qu'elle peut parler.</i>	<i>E- On les a pas placé au même endroit.</i>
<i>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 ?</i>	<i>E- Oui (plusieurs élèves)</i>
<i>M- On le comprend ?</i>	<i>E- Oui.</i>
<i>M- Ca change rien. Et pourtant, on a changé les groupes de place.</i>	

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 placé 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).

<b>Verbalisations de l'enseignant :</b>	<b>Verbalisations de élève :</b>
<i>M- Ab, tu as changé d'avis. Alors ?</i>	<i>E- Non, c'est pas vrai. On s'est rendu compte parce qu'on pouvait pas dire « je suis allé » tout seul.</i>
<i>M- Alors Luc ? Luc, tu as changé d'avis parce que, Luc, il a changé d'avis. Il va nous dire pourquoi.</i>	<i>E-Parce que on ne peut pas dire « je suis allé » tout seul.</i>
<i>M- Donc, vu qu'on peut pas l'enlever...</i>	<i>E-Ben non monsieur, je, c'est le G.S.</i>
<i>M- Alors, Pavel ?</i>	<i>E- 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 chœur)</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 que c'est un circonstant...</i>	E- <i>On peut mettre « je suis allé » chez mon tonton et ma tata.</i>
M- <i>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 élève :
M- Pour les grandes, pour que tout le monde trouve...	E- Les grandes girafes courent dans la savane
M- Quel est le 2e exemple, Anthony ? Toi qui a envie de parler.	E- Non, c'est juste pour dire....
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. Ahysson ?	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, ah... Maeva.	E- (inaudible)

M- Alors quels sont... cet adjectif là? Quel est l'autre mot que vous avez trouvé? Hugo!	E- Épithète.
M- Épithète. Vous êtes d'accord?	E- Oui.
M- Bon. Ca vous rappelle quelque chose? Épithète?	E- Oui (en cœur)
M- Épithète. 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 méta-langagiers** 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 élève :
<i>M- Qu'est-ce que c'est les reliques des rois mages se trouvent dans le Dom?</i>	<i>E- Phrase simple subordonnée.</i>
<i>M- Phrase simple, on ne dit pas phrase simple. C'est une ?</i>	<i>E- Principale (plusieurs).</i>
<i>M- Oui, c'est une proposition principale.</i>	

<i>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- Une subordonnée.
	E- Une proposition subordonnée.
M- Oui. C'est une proposition subordonnée. Oui. Une proposition subordonnée qui commence par quoi ?	E- Que.
M- Par que. Et qu'est-ce, à quoi elle sert cette proposition subordonnée ?	E- A relier deux...
M- Oui?	E- Deux propositions.
	E- A relier deux propositions (plusieurs)
M- Elle sert à relier ?	E- A donner un sens.
M- Si je supprime que nous avons visité, ça sert à compléter quoi ?	E- La proposition principale.
M- Ça sert à compléter la proposition principale. Bon, mais plus précisément qu'est-ce que ça complète ?	E- Ça précise Dom.
M- Oui, ça complète...	E- Dom.
M- Dom. Hein, c'est pas dans le Dom, quel dom?	E- Le dom.
M- Ça complète, le dom, que nous avons visité. Donc, ça. Comment on l'appelle, on l'a vu ce type de propositions.	E- Euh, une proposition...
M- Alors, on a vu que c'était une proposition subordonnée. Une subordonnée...	E- Relative.
M- Oui. Proposition subordonnée relative. Et comment est-ce qu'on reconnaît une proposition subordonnée relative ?	E- Il y a « que ».
M- Il peut y avoir « que ». Qu'est-ce qu'il peut y avoir encore ?	E- Qui (en chœur)
M- Qui.	E- Qu, apostrophe.
M- Voilà.	

**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.

niveau Enseignants 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 José e CP	<i>Tâche : Identifier sing./pluriel (d'après marques orthographiques)</i> <i>Objet : l'accord en nombre</i>	<i>Décentration du sens + notion très abstraite + Difficultés de la pronominalisation</i>	<i>Texte de lecture</i>	<i>Répétition dialogique, Dialogue en spirale</i>	<i>Glissement conceptuel de type morphologique + épilangue sémantique, métalangue syntaxique</i>	<i>Grammaire de sensibilisation, Références pré-linguistiques</i>	<i>Finalités réflexives ; Conceptions : rendre conscient les activités grammaticales effectuées mais c'est un travail rébarbatif</i>
Bri gitt e. CP	<i>Tâche : Reconstituer un texte à partir de son « squelette » par prélèvement d'indices grammaticaux simples</i>	<i>Aptitude à la discrimination visuelle, relation sujet/ verbe méconnue, confusions entre pluriel du nom/ pluriel du verbe...</i>	<i>Squelette du texte</i>	<i>Texte « muet » (ou squelette)</i>	<i>Glissement conceptuel de type morphologique + épilangue, sémantique, métalangue syntaxique</i>	<i>Grammaire de sensibilisation, Références théoriques Pré-linguistiques</i>	<i>Finalités instrumentales ; Conceptions : grammaire outil, plutôt manier la langue qu'apprendre la métalangue...</i>
Did ier CP	<i>Tâche : Identifier les marques du pluriel dans un texte</i> <i>Objet : notion de singulier / pluriel.</i>	<i>Aptitude à la discrimination visuelle et attention prolongée, Différenciations Singulier/ pluriel</i>	<i>Texte de lecture</i>	<i>Travail sur les analogies</i>	<i>Glissement conceptuel de type morphologique + métalangue syntaxique</i>	<i>Grammaire de sensibilisation (et d'observation)</i> <i>Références proches des théories linguistiques.</i>	<i>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.</i>
Eve lyne Ce1	<i>Tâche : Identifier les GS/ GV</i> <i>Objet : la relation sujet verbe dans des phrases simples et complexes</i>	<i>Difficultés devant la notion de groupe...</i>	<i>Phrases assez complexes</i>	<i>La pronominalisation</i>	<i>Glissement conceptuel de type thématique + épilangue thématique, métalangue syntaxique</i>	<i>Grammaire implicite (avec des manipulations et créations de quelques automatismes)</i> <i>Références théoriques pré-linguistiques</i>	<i>Finalités réflexives (avec un rapport juridique à la langue comme référent) ; Conceptions : grammaire trop abstraite pour l'âge des élèves...</i>

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 opératoires	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 questionnaire 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...

Virgine 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
Laurence 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 opérations	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 cm1-2	<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 question- nement limité	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 uti- litaristes et fonctionnelles de la grammaire...
Fabrice cm2	<u>Tâche :</u> Identifier les circonstants (structures et propriétés) par déplacement. <u>Objet :</u>	-----	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

	<i>Les compléments circonstanciels</i>						<i>école de la rigueur...</i>
Jean-Jacques 2	<i>Tâche :</i> Identifier la structure GS/GV et circonstant d'une phrase avec le verbe « aller » <i>Objet :</i> Les compléments dans la phrase	<i>Complexité des phrases avec le verbe « aller » et son complément « essentiel » qui ressemble à un complément facultatif (circonstanciel)...</i>	<i>Phrase avec complément essentiel et non essentiel</i>	<i>Manipulation syntaxique, induite par l'objet d'enseignement</i>	<i>Glissement conceptuel de type syntaxique + métalangue instituée</i>	<i>Grammaire explicite ;  Références théoriques linguistiques</i>	<i>Finalités réflexives, Conceptions utilitariste de la grammaire pour construire du texte ou du sens, grammaire outil...</i>
Fabienne 2	<i>Tâche :</i> Identifier 2 fonctions grammaticales d'adjectif : épithète et attribut. <i>Objet :</i> Nature et fonction grammaticales des mots	<i>Concept d'épithète et attribut non définis... Complexité du fait qu'un même mot peut avoir des fonctions syntaxiques différentes...</i>	<i>Phrase simple</i>	<i>Le questionnement limité</i>	<i>Glissement conceptuel de type syntaxique + métalangue instituée</i>	<i>Grammaire explicite ; Références théoriques linguistiques</i>	<i>Finalités Réflexives ; Conceptions d'une grammaire outil pour structurer la langue, faciliter l'expression et l'apprentissage des langues étrangères...</i>
Dominique 2	<i>Tâche :</i> Identifier les PSR ; proposition subordonnée relative. <i>Objet :</i> La proposition subordonnée relative complément	<i>Confusion subordonnée et principale ; Complexité de l'enchâssement des phrases, nouveauté de l'analyse logique...</i>	<i>Phrase très complexe avec enchâssement compliqué</i>	<i>La démonstration gestuelle</i>	<i>Glissement conceptuel de type syntaxique + métalangue syntaxique</i>	<i>Grammaire explicite ;  Références théoriques linguistiques</i>	<i>Finalités 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.</i>

### 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 subordinées, 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 »<sup>6</sup>. Un ensemble de cohérences.

---

<sup>6</sup> G. Vergnaud, Orientations théoriques et méthodologiques des recherches en didactique des mathématiques, 1991.