

ANALYSES EN TERMES DE CHRONOGENESE, MESOGENESE ET TOPOGENESE

Où nous effectuons une « micro » analyse en termes de chronogénèse, liée à la temporalité et cognition des élèves, dans une perspective de trois niveaux significatifs d'apprentissage grammatical en école élémentaire, formant un champ conceptuel. Où nous réalisons deux autres « micro » analyses en termes de mésogénèse et de topogénèse tout particulièrement liées aux contenus d'apprentissage et aux types de glissements conceptuels convoqués.-

6-1 : Analyse en termes de chronogénèse, les différents types de grammaire, champ conceptuel de la grammaire à l'école élémentaire

Il s'agit ici de réaliser une analyse des épisodes de glissement conceptuel en termes de chronogénèse : c'est-à-dire en termes d'ajustement de la médiation de l'enseignant au niveau de la classe. Se référant à Sensevy, qui décrit le geste professionnel de l'enseignant selon trois niveaux d'analyse, nous dissociions la chronogénèse d'une part, et la mésogénèse et la topogénèse d'autre part. Ces dernières descriptions sont particulièrement liées au contenu d'enseignement et à une construction d'une didactique singulière, trace d'un modèle opératif que nous recherchons. Elles s'intéressent moins à la temporalité qu'à la gestion des contenus didactiques et à la manière d'introduire un mode de glissement conceptuel : qui et comment se développent les processus de secondarisation.

Ces précisions faites, revenons à la question des apprentissages grammaticaux et leur temporalité, sachant que la chronogénèse s'observe à l'échelle de la scolarité élémentaire.

Au Cours Préparatoire, la grammaire sensibilise les élèves au fait langagier, avec une observation sur les éléments ou les marques morphologiques récurrentes sur un ensemble de phrases et un début de mise en perspectives des constats avec les notions grammaticales. Cette grammaire fait largement appel aux intuitions des élèves, à leur sentiment linguistique lié à une posture épilinguistique qui conduit à une manipulation correcte de règles grammaticales sans en avoir conscience. Le maître peut développer une démonstration qui s'appuie sur l'artefact de transformation de la phrase et sur ce que les élèves connaissent déjà avec des références « à l'oreille » et ainsi pousser le cours de grammaire du CP vers une grammaire plus implicite. Cela dit, il convient de respecter les capacités cognitives des élèves pour lesquels l'abstraction des notions de genre ou de nombre est trop forte. Néanmoins, les observations et erreurs ou tâtonnement sont déjà un apprentissage à une décentration de la lecture des mots et de leur sens pour s'intéresser à leur forme et à celle des phrases : un premier palier sur le long chemin d'une conceptualisation grammaticale progressive. Un premier « pas de côté » est effectué pour aller regarder le fonctionnement de la phrase.

Au Cours Élémentaire, la recherche de la solution au problème repose sur « ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire », sur une monstration des phénomènes grammaticaux qui relève de l'implicite, sur un épi- langage ou une nominalisation provisoire des concepts grammaticaux en

termes sémantiques ou thématiques. Par exemple, le sujet répond à « qui est-ce qui » ou bien c'est « de qui, de quoi on parle ».

Au Cours Moyen, les concepts grammaticaux sont définis explicitement, le « *pourquoi on dit* » est expliqué (mais pas forcément assimilés). Les concepts doivent guider l'analyse et fournir la raison d'être de la solution. Les termes métalangagiers sont énoncés, définis et utilisés dans les exercices de recherche ou de réinvestissement.

Nous avons observé la classe de CE2 comme une classe charnière, avec une langue grammaticale qui oscille entre épilangue et métalangue. Les élèves dépassent le sentiment implicite de ce qui est grammatical et ce qui ne l'est pas en commençant à rentrer dans un discours explicité sur la langue. Un certain passage s'opère, la langue grammaticale employée nous sert d'indice. Ainsi dans le protocole de Virginie, les passages d'institutionnalisation d'une connaissance formelle relèvent d'une théorie pré-linguistique avec des définitions sémantiques à côté d'une métalangue instituée comme « *le groupe bleu, le groupe sujet sert à savoir qui parle... qui fait les actions* ». La langue grammaticale est « mixte ». Le groupe « bleu » (ou groupe des « noms ») est devenu « groupe sujet ». De la même manière, dans le corpus de Juliette, les opérations grammaticales sont des manipulations sémantiques qui appellent une épilangue sémantique (« *le groupe sujet - on le met entre c'est et qui ; c'est hum hum qui ; qui c'est qui ? C'est qui ?*») alors que les explications (ou les institutionnalisations) se fondent sur une métalangue syntaxique (« *Groupe sujet j, groupe verbal, aime le jambon et la saucisse. D'accord ? Conclusion le groupe sujet, ça peut être un pronom personnel*»). Nous sommes dans une grammaire de « l'entre-deux » niveau, propre au CE2 : un entre deux niveaux qui oscille, nous semble-t-il, entre la grammaire implicite et une grammaire un peu plus explicite.

Nous pouvons ainsi conclure à des types de grammaire, à 3 niveaux d'apprentissage grammatical, formant un champ conceptuel d'apprentissage grammatical en école élémentaire :

1. *intuitif* => au CP
2. *implicite* => au CE
3. *explicite* => au CM

Nous pouvons approfondir et illustrer nos précédentes remarques de la manière suivante.

→ **Au cours préparatoire**, toutes les classes présentent une didactique qui met à l'épreuve le sens de l'observation des élèves. Toutes travaillent sur l'unité « mot » : les lettres récurrentes dans plusieurs mots, la substitution d'un mot ou la morpho – syntaxe des mots. La morphologie des mots sert de fondement à un raisonnement grammatical stimulé par un long questionnement ou favorisé par des dons d'indices. Nos trois enseignants présentent un profil opératif qui va du type conceptuel, à l'instrumental puis juridique. Nous sommes en fait en présence d'une grammaire de sensibilisation avec des finalités qui varient en fonction des modèles opératifs qui mettent en avant la réflexion, l'instrumentation ou la règle d'accord. Cette forme d'apprentissage grammatical nous paraît compatible avec une cognition des élèves de 6/7 ans. Ils sont prêts à « regarder » leur langue tout en apprenant à la lire car ils en sont déjà les usagers à l'oral, aux prises avec une petite pratique implicite de l'art grammatical qui va s'accroître. La grammaire au cours préparatoire forme un champ conceptuel de pratiques au niveau du support « mot » et d'une didactique de l'observation (étude des analogies), un champ ouvert à la singularité des praticiens...

Aborder la grammaire en cours préparatoire n'est pas aisé, néanmoins, nous avons vu une

dynamique de classe où les élèves ont vraisemblablement dépassé la planification de l'enseignante. Ils ont repéré une question problématique fortement liée à la grammaire : la question de la convention qui choisit de manière plus ou moins arbitraire une règle à laquelle nous devons tous nous plier afin de partager un code de construction langagière identique. Il nous semble que cet épisode est significatif – de ce qui s'engage dans la construction formelle de connaissances grammaticales des élèves – et en tant qu'élément didactique majeur pour le maître. Une forme de point d'articulation.

La situation suivante (classe de Marie-José, CP) articule le rapport sexe biologique/genre grammatical et la relation objet du réel/objet épistémique. L'enseignante y sensibilise les élèves au « féminin pluriel » dans un dialogue didactique où les élèves rapprochent les propos de la maîtresse d'une affiche collée au mur, qui résume des leçons précédentes. Les élèves relèvent une ambiguïté qui va provoquer une forme d'ébullition cognitive ou de réelle agitation intellectuelle touchant à un aspect essentiel de la grammaire : la convention au service du langage.

É- Là, il y a une petite-fille avec des cheveux courts et là, il y a, oui plusieurs filles et dans le... Un garçon

M- C'est cette affiche qui vous pose problème ? (...) Bon, l'image qui pose problème, c'est celle-ci. Pourquoi elle pose problème ?

E- Oui, il y a « ils »

M- Il y a un garçon, il y a une fille. Pourquoi je mettrai pas elle avait un s ? Amélie.

É- Parce que c'est pas deux filles.

E- Mais ça veut rien dire.

M- Ce n'est pas deux filles oui. Alors ?

E- Ils parce qu'ils sont deux.

M- Ils, parce que ils sont deux. Donc, ils sont plus de 1. Ils sont, pluriel. Pourquoi je peux pas mettre elle ? Parce qu'il y a aussi une fille. Pourquoi je ne peux pas mettre il et elle ? Pourquoi je peux pas mettre il au singulier plus elle au singulier ?

E- Parce que ...

Les enfants, dès 6 ans, soulèvent ainsi une problématique grammaticale qu'ils perçoivent très spontanément au regard d'une affiche conçue par la maîtresse ; une ambiguïté dans la constitution du pluriel lorsqu'il met en présence un garçon et une fille et que le pronom personnel est masculin - pluriel avec « ils ». Ils soulignent intuitivement la distinction objet du réel/formalisation grammaticale, ou autrement dit sexe biologique (garçon ou fille) et genre grammatical (avec le primat du genre grammatical masculin sur le genre grammatical féminin).

M- Anselme

E- C'est mieux la moitié d'elle collé avec la moitié d'il.

M- On peut trouver oui. Effectivement. Il y a toutes les solutions possibles. Pourquoi est-ce que moi j'écris il avait un s ? Il, qui est réservé normalement à qui ?

E- Aux garçons

M- Aux garçons. Bon, le s, on est d'accord sur le s puisqu'ils sont plus de 1, donc c'est pluriel. Pourquoi avoir choisi il et pas elle et pas il, elle et pas, euh, et pas autre chose ?

É- Parce que !

M- Parce que Dan...

E- Euh, parce que, parce que quand on met elle, et ben, euh, euh, on fait pas, parce que ça se dit pas, et euh, avec une fille et un garçon, le « ils », ça se dit parce que, euh, ça veut dire qu'ils sont, qu'ils sont deux.

M- Ça veut dire qu'ils sont deux. C'est difficile. Amélie, toi tu m'as dit : moi ça me dérange pas maîtresse. Pourquoi ça ne te dérange pas ?

E- Parce que, parce que, ça me dérange pas parce qu'ils sont une fille un garçon et ça me dérange

pas qu'ils sont une fille un garçon.

É- Ils peuvent être amoureux.

M- Bon ce n'est pas ça le problème. Alors, je vais vous l'expliquer. C'est que c'est comme ça. Il va falloir que vous l'admettiez.

M- Euh, c'est une règle. Alors, c'est une règle en grammaire qui veut que dans une même pièce il y ait des filles et des garçons, on choisit de privilégier, on a choisi de prendre plutôt masculin et il avec un s est alors ça même s'il y a cinq filles et un seul garçon. Ça fait six personnes, ça fait beaucoup, passer plusieurs, plusieurs, ça fait pluriel et le fait qu'il y ait un garçon et un seul on va pas dire elles sont en train de discuter. On va dire ils sont en train de discuter. C'est une règle en grammaire qui veut que quand il y a un mélange féminin - masculin, ça soit dans le groupe « plusieurs » le masculin qui l'emporte même s'il y a un seul élément masculin. Tess?

É- Moi ça ne me dérange pas parce qu'on peut bien tomber amoureux, hein...

M- Ah oui, alors là on parle d'autres choses. On parle plus de grammaire.

Nous considérons ici une rupture dans la dynamique interactionnelle, qui produit un certain passage d'une dimension à l'autre. Nous passons d'une situation d'observation à une situation de questionnement collectif sur la forme observée. C'est un glissement vers une autre dimension. Après un débat sur la question, les remarques perplexes, les propositions inventives et des échanges incertains (voire agrammaticaux) la maîtresse donne la règle grammaticale du primat masculin sur le féminin en grammaire et confirme l'intuition des élèves sur l'ambiguïté relevée (« *ça se dit, ça ne se dit pas* »). Le « *ça se dit pas* » marque un passage vers une dimension supérieure, même si deux remarques d'apprenants ramènent la situation didactique sur un registre non grammatical « *ils peuvent être amoureux* », un registre affectif purement fondé sur le sens et non une tentative de formalisation. Les élèves n'ont ni l'âge, ni la maturité (à 6/7 ans), nous semble-t-il, pour conceptualiser les notions d'objet du réel (la personne sexuée) et de forme grammaticale avec le genre (l'objet théorique). Mais ils semblent posséder une certaine connaissance pratique de la langue.

En effet, chacun possède une connaissance intuitive de la langue. Dès le plus jeune âge, il se construit un savoir en acte et une connaissance intuitive que nous pouvons ainsi illustrer avec cette séquence d'initiation grammaticale qui souligne bien la familiarité d'une langue et un attrait linguistique, dès lors que l'on amène l'élève, même très jeune, à se décentrer de son usage quotidien, que l'on provoque une curiosité sur la langue.

→ **Au cours élémentaire**, la grammaire présente en règle générale une approche implicite de l'étude de la phrase et de la langue. Parfois l'approche convoque une manipulation de type linguistique comme la pronominalisation. Des manipulations linguistiques permettent chacune à leur manière l'assimilation d'un concept (cf. les champs de manipulations grammaticales ou pratiques didactiques). Cependant, les approches sont globalement pré – linguistiques avec un appel aux valeurs sémantiques (qui est-ce qui ?) ou thématiques (de qui, de quoi parle t-on ?) du langage. La morpho – syntaxe avec les accords orthographiques est souvent un ancrage privilégié pour la grammaire de ces classes. Outre les manipulations simples, l'observation des analogies, les mises en relief (par des questionnements thématiques ou sémantiques) sont les clefs de cet apprentissage premier. Les répétitions successives de quelques analyses grammaticales ou d'exercices, que nous avons remarquées, sont des répétitions utiles pour poser des structures, pour asseoir des automatismes. Nous observons, in fine, une première approche grammaticale du fonctionnement de la langue dans un registre de conceptualisation épi – linguistique. C'est une connaissance non consciente de la langue. Ce sont des pratiques langagières non contrôlées, mais dont le traitement linguistique est régulé par la maîtrise fonctionnelle de règles ou d'usages langagiers qui vont peu à

peu être mis en relief. Si les pratiques langagières ne sont pas contrôlées par des connaissances formelles explicites, c'est l'usage formant un implicite grammatical qui agit. Les enseignants de cours élémentaire préparent les élèves à une conceptualisation progressive dont la mise en œuvre implicite sert de soubassement aux explicitations à venir au cours moyen...

Aborder la grammaire en cours élémentaire relève ainsi d'une didactique fondée sur l'implicite, une connaissance implicite sur le langage, un implicite au cœur des raisonnements comme des démonstrations comme nous le voyons dans les interactions suivantes, issues de la classe d' Evelyne (CE1). Le questionnement de la maîtresse démarre sémantiquement : « *De qui on parle?* »

E-De Gepetto.

M-Gregory, Aliba, Aali?

E-Gepetto.

M-De Gepetto.

De qui parle-t-on? Effectivement de Gepetto. Il est le sujet de l'action, mais non le sujet grammatical. Le groupe sujet est plus vaste. C'est un groupe de mots, car Gepetto est aussi défini comme un menuisier. La maîtresse doit de nouveau effectuer une relance. Elle choisit une démonstration qui amène la classe à penser implicitement la langue : *Donc Gepetto, je peux dire...*

E-C'est le sujet

E-Il

M- Il. Avec ou sans...

E- Sans

M-Donc je remplace Gepetto par il. Il ... L'enseignante ne formule pas de validation. Elle fait opérer une analyse de l'erreur. Elle provoque une réflexion chez les élèves au moyen d'un procédé didactique de « questionnement limite ».

E-Il, menuisier, fabrique...

Un élève dit ainsi la phrase avec une pronominalisation inadéquate. L'oralisation conduit immédiatement à une rectification efficace.

E-Maîtresse, Gepetto, le menuisier. Maîtresse, Gepetto, le menuisier.

Ce passage épineux qui glisse vers « *maîtresse, Gepetto, le menuisier* » montre les limites du raisonnement thématique qui ne permet pas l'identification précise du G.S. faute d'un raisonnement syntaxique en termes de groupe, d'emplacement, de relation... Il souligne surtout la connaissance implicite du langage. Les élèves savent ce qui se dit / ce qui se dit pas. Sans encore pouvoir l'expliquer.

E-Non, c'est pas ça.

E-On va dire il fabrique un petit pantin de bois.

La maîtresse montre alors de la main le groupe sujet : « *Eh ben, dis donc. Gepetto le menuisier. C'est tout ça le groupe sujet. On parle de Gepetto le menuisier. D'accord? Si vous ne mettez que Gepetto, on va lire, il le menuisier... Bizarre.* »

La connaissance implicite du langage est bien ici convoquée. L'enseignante n'institutionnalise pas. Elle ne souhaite pas aller plus loin (nous a-t-elle confié). L'apprentissage grammatical est clairement implicite.

→ **Avec le cours moyen**, nous remarquons que les écoliers connaissent une bonne part de la grammaire qu'ils manipulent implicitement. Le but est de leur faire verbaliser les outils utilisés, de leur faire mettre en mot les opérations grammaticales qu'ils effectuent. C'est en cela, développer un modèle cognitif sur un modèle opératif de fonctionnement langagier, développer une cognition sur la mécanique grammaticale spontanément employée. Les classes de CM ont toutes en commun une utilisation accrue de la métalangue, en lien avec une utilisation de manipulations linguistiques, ainsi qu'une complexification des notions grammaticales abordées selon une programmation grammaticale prescrite. La grammaire au cours moyen est en règle générale explicite, avec parfois

quelques éclairages sémantiques pour étayer une conceptualisation difficile ou des manipulations qui implicitement révèlent les propriétés d'un concept, la sémantique étant là appelée comme instance de validation de la manipulation. Cette grammaire conduit les élèves à aborder des phrases aux constructions de plus en plus complexes jusqu'aux subordonnées qui convoquent des procédures d'analyses logiques qui soulignent le principe grammatical d'enchâssement. Le cours moyen semble boucler un mouvement de conceptualisation de la phrase, de l'analyse de ses constituants immédiats à celle des constituants enchâssés, avec l'étude des propriétés de chacune des structures.

Aborder la grammaire en cours moyen amène à rendre conscient des connaissances qui ne l'étaient pas, à conduire les élèves à adopter un langage et une posture grammaticale. La mise en mot de la pratique langagière peut relever de souvenirs de leçons précédentes ou d'articulations de choses transmises, et dans le meilleur des cas de compréhensions directes.

Les propos suivants montrent une transaction « gagnante » où à la volonté de décontextualisation sémantique de l'enseignante correspond un feed-back des écoliers qui passent à une dimension supérieure. L'objectif de secondarisation de la maîtresse (classe de Laurence, CM1) apparaît dès l'introduction de la séquence, en phase de rappel du travail grammatical effectué lors de la leçon précédente. L'objet d'apprentissage est l'expansion du nom.

M-Qu'est-ce qu'on a cherché à faire exactement? Nassoua. Notre phrase, elle était comment? Kadija ?

E- Elle était pas détaillée. On a, on a plein de... On a essayé de l'enrichir, on a...

M-On a essayé de l'enrichir. Oui. Pourquoi il fallait l'enrichir après tout ?

E-Parce qu'elle était pauvre.

M-Oui et du coup?

E-Du coup, eh ben, elle était euh... elle était euh...

M-Pourquoi est-ce que c'était embêtant que cette phrase soit pauvre? Qu'elle ne soit pas détaillée? Isa ?

E-Ben parce que ça ne voulait rien dire. Ben, on ne comprenait pas trop. »

Nous observons, dans cet épisode de glissement conceptuel un aller-retour entre abstraction théorique (« *la phrase est pauvre* », dans une expression provisoire simple) et retour sur la sémantique comme point d'appui (« *ben parce que ça voulait rien dire* »). Il s'ensuit une interaction qui souligne que les élèves comprennent bien que les énoncés qu'on choisit doivent avoir une valeur grammaticale correcte, mais aussi une portée significative suffisante pour donner « envie de lire ».

M-Oui. Alain, tu voudrais ajouter quelque chose ?

E-C'est que, ça donnait pas envie de la lire.

E- Parce que ça donnait pas envie...

M-Oui parce que ça donnait pas envie de la lire non plus. Donc, il manquait des informations.

Notre enseignante introduit donc la notion d' « informations ». S'enchâsse alors un dialogue qui fait appel à des métaphores, comme procédure didactique.

M- (...) Effectivement, donc, qu'est-ce qu'on va chercher à faire? Yolaine...

E-Ben, en fait, on avait fait plein d'hypothèses et c'est comme si on l'avait habillé. Un peu si on avait habillé le mot « dessin » parce que je ne sais plus qui c'est qui l'a dit, euh, euh, on savait pas à quoi il servait. Pourquoi ils étaient là, donc, euh, on l'a habillé.

M-On a cherché à habiller le mot « dessin ».

E-On a cherché plein d'informations pour que la phrase soit plus jolie et qu'on, comme dit Myriam, on ait le plaisir de la lire.

M-Oui.

« Habiller un mot » est une façon d'exprimer le travail d'expansion en information des termes de l'énoncé, l'ouvrage d'enrichissement du groupe nominal. L'« habit » est une secondarisation provisoire, une forme de tissage avec des objets de la réalité, le monde de l'habillement, pour signifier une entité abstraite que cet élève n'a pas encore acquis, mais vers laquelle il chemine. Les habits du GN deviendront les adjectifs qualificatifs, les compléments du nom, les relatives. Du reste, une autre élève, après une nouvelle relance, donne à la maîtresse la réponse syntaxique attendue :

M-Et alors? Tout ce qu'on a trouvé... Tous ces habits comme tu dis, je vous ai dit que ça s'appelait comment? Jessica. (Des élèves lèvent le doigt.)

E-Une expansion du nom.

M-Et alors, c'était quel nom?

E-Dessin.

M-Et je vous ai dit qu'une expansion, c'était quoi? C'était quoi une expansion ?

E-C'était rajouter, on va dire rajouter des mots à tout ce nom pour que ça, pour que ça ait du sens.

M-Voilà, d'accord? Oui.

Nous observons dans ce passage une forme d'institutionnalisation de la notion, vraisemblablement un rappel de propos échangés lors de la séquence de grammaire précédente. Nous notons une oscillation entre une métaphore provisoire et une métalangue instituée (relativement compliquée, même pour des CM1) Certains élèves s'en souviennent, mais cela ne semble pas vraisemblablement encore bien assimilé : preuve que la conceptualisation grammaticale semble exiger du temps. En revanche, les assertions d'un autre élève qui conteste la réponse d'un camarade, plus loin dans le protocole, montre une conceptualisation, une aptitude à la discrimination de catégories grammaticales au sein des expansions du nom : « *Moi, c'est par rapport aux critères. Je trouve qu'ils ne sont pas grammaticaux. Pour moi, des critères grammaticaux, c'est des adjectifs, des verbes, des noms, des noms propres.* » La maîtresse fait cependant remarquer que la consigne a quand même été respectée : « *Oui. À gauche, ils ont quand même dit qu'ils avaient mis tout ça parce que c'était des adjectifs.* » L'élève répond : « *Si. D'accord. Pour les adjectifs. Mais ça explique pourquoi les dessins sont là... Bon, c'est vrai, mais, ça doit avoir un autre nom. Ça doit vouloir dire la même chose, mais pas le même nom que les autres.* » L'enfant montre des mots qui en paraphrasent d'autres. Ce qui ne relève pas d'une analyse grammaticale en termes syntaxiques. La connaissance grammaticale est ici clairement explicite. Nous pouvons inférer un apprentissage de la grammaire explicite dans cette classe de cours moyen.

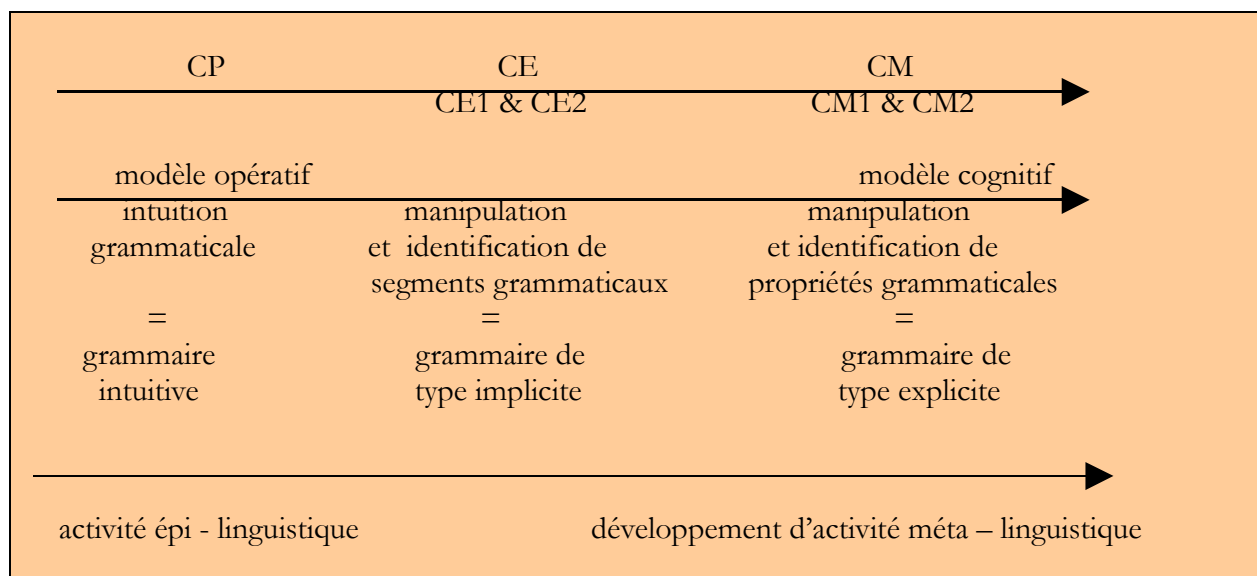
En conclusion, nous pensons que la conceptualisation grammaticale exige un temps de conceptualisation particulièrement long. Le processus cognitif d'appropriation conceptuelle prend du temps. Un temps qui correspond à une conceptualisation grammaticale par paliers de métalangue provisoire. Le temps cognitif de la construction conceptuelle et du développement de la personne diffère du temps scolaire d'exercices grammaticaux. Notre hypothèse de « paliers de conceptualisation » indique la nécessaire gestion d'un temps articulé entre production scolaire d'analyses grammaticales et dimension constructive de propriétés linguistiques. Temps cognitifs et temps didactiques ne semblent pas nécessairement en complète correspondance.

Niveau de classe	Eléments grammaticaux	Opérations	Type de grammaire
CP	Eléments mot (cf., les accords, les désinences variables)	Observations (et constats éventuels)...	<i>Grammaire intuitive</i>
CE1	Eléments mot et phrases (cf. l'identification du GS/CV)	Segmentations et constats...	<i>Grammaire implicite</i>
CE2	Structures de phrases simples	Segmentations et manipulations (éventuels débuts de catégorisation)...	<i>« Entre-deux » de grammaire implicite & explicite</i>
CM1	Structures de phrases simples (et plus compliquées), identification et étude des propriétés des éléments ou groupes (cf. classement et propriétés des déterminants...)	Segmentations, manipulations et catégorisations... selon les propriétés grammaticales	<i>Grammaire explicite</i>
CM2	Structure de phrases plus complexes, les phrases enchâssées, (cf. les subordonnées...)	Segmentations, manipulations et catégorisations... selon les propriétés grammaticales et approche de l'analyse logique...	<i>Grammaire explicite</i>

Au cours de la scolarité de l'école élémentaire, nous observons une difficulté croissante du CP au CM2, qui va dans le sens d'une zone proximale de développement des élèves. L'analyse en constituants immédiats d'une phrase est une situation de problématisation pour une classe d'âge, qui relève de la maîtrise en réseau de concepts grammaticaux liés à des procédures et des représentations symboliques. Cet ensemble forme une combinatoire situation / conceptualisation. Ainsi, les classes d'âge fondent les situations d'apprentissage différenciées propres à un champ conceptuel, car on n'enseigne pas la grammaire aux enfants de la même manière à 7 ans ou 11 ans. L'âge des élèves influe sur le type de grammaire employée : la conception des enseignants devant leur maturité et leur réelle capacité aussi.

Notre étude nous conduit à observer l'existence d'une classe d' « entre deux grammaires », où l'enseignant oscille entre grammaire implicite et grammaire explicitée, au moyen d'opérations ou tâches grammaticales qui évoluent dans la difficulté. On passe au CE2 de la segmentation -constat simple à des opérations de manipulations puis de catégorisation plus complexes. Le tableau suivant présente donc une typologie des grammaires convoquées, selon les niveaux d'enseignement, qui se stratifie en grammaire intuitive, grammaire implicite et grammaire explicite.

<i>Grammaire intuitive, grammaire sensibilisation...</i>	<i>... au CP</i>
<i>Grammaire implicite, grammaire outil...</i>	<i>... au CE</i>
<i>Grammaire explicite, grammaire objet...</i>	<i>... au CM</i>

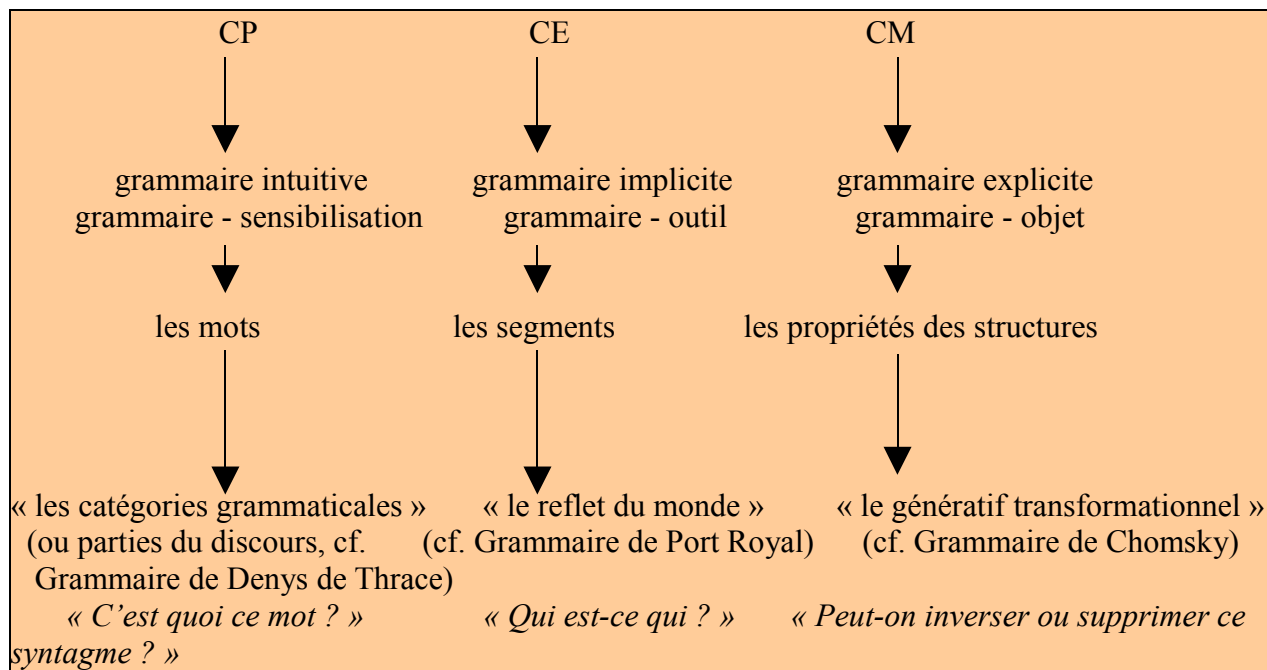


Avec les éléments « mot » du CP, les éléments « structures » de la phrase du CE et les phrases enchâssées du CM s'étagent des champs de connaissance qui vont croissant en difficultés comme en opérations pour les appréhender. Les concepts, les opérations cognitives sont globalement appelés d'après une logique longitudinale d'apprentissage qui va se complexifiant avec des moments de ruptures et quelques filiations à des modèles grammaticaux.

Si nous allons plus loin, selon le degré d'enseignement, deux modes didactiques émergent aussi : à l'« école élémentaire du cahier » se développe davantage l'aspect pratique, le pragmatique des choses (*on peut dire pour infinitif, quel est le costume du verbe?*), au « collège des copies et classeurs » s'opère un phénomène de secondarisation évident où la théorie, l'abstraction conceptuelle, l'épistémologie prime (*par exemple, en maths: une droite n'est pas un trait; en grammaire: un infinitif est autre chose que le simple mot qu'on voit dans le dictionnaire*).

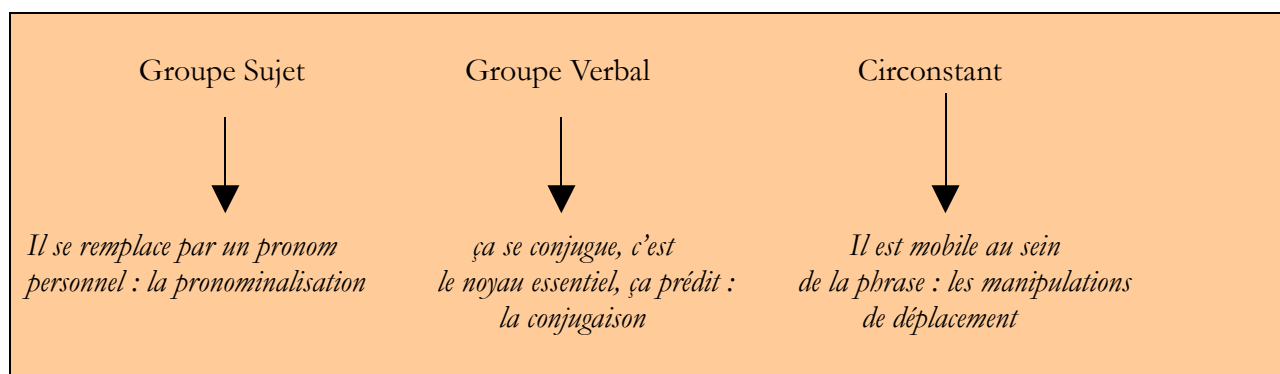
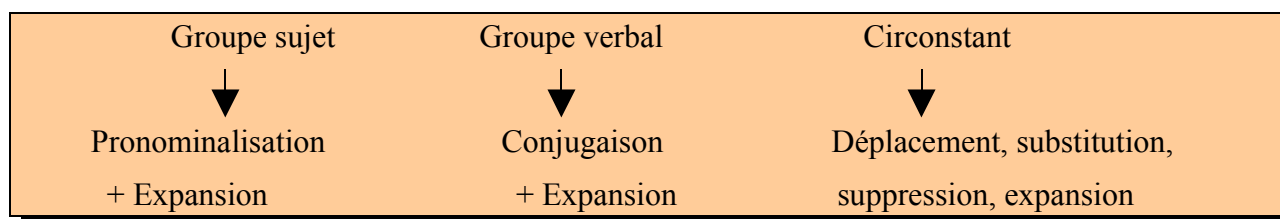
A l'école, nous avons un discours imagé, métaphorique, « pragmatiquement représenté », tandis qu'au collège la présentation du concept n'est plus imagée, mais académique et scientifique, le discours est abstrait, rigoureux. Non pas approximatif. Nous pouvons en observer les prémisses dans les classes de CM2. Cette remarque rejoint notre hypothèse d'une conceptualisation grammaticale progressive et longue.

Nous gardant de tout comparatisme aux principes contestables, nous constatons que nous pouvons retrouver des marques de l'histoire grammaticale dans les corpus que nous avons recueillis, comme autant de traces anciennes qui balisent les pratiques actuelles comme suit.

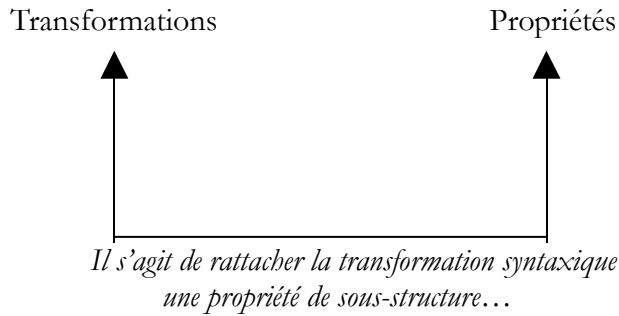


La mobilisation des opérations grammaticales est en relation étroite avec le concept grammatical étudié et la situation d'apprentissage. La notion de circonstant appelle davantage les manipulations et transformations de phrases que le concept de sujet plus éloigné de ces procédures du fait de représentations enseignantes plus traditionnelles et de propriétés moins définies par les opérations de transformation. Les manipulations de la langue sont des outils indiqués dans la mesure où ces manipulations impliquent, en elle-même, l'identification des propriétés syntaxiques des concepts en question. La plupart des concepts se définissent par une manipulation particulière.

Nous pourrions ainsi évoquer un champ de pratiques didactiques lié au champ de concepts, tel que le tableau ci-dessous les présente. Le cadre didactique varie selon les objets grammaticaux.



Les opérations de transformation



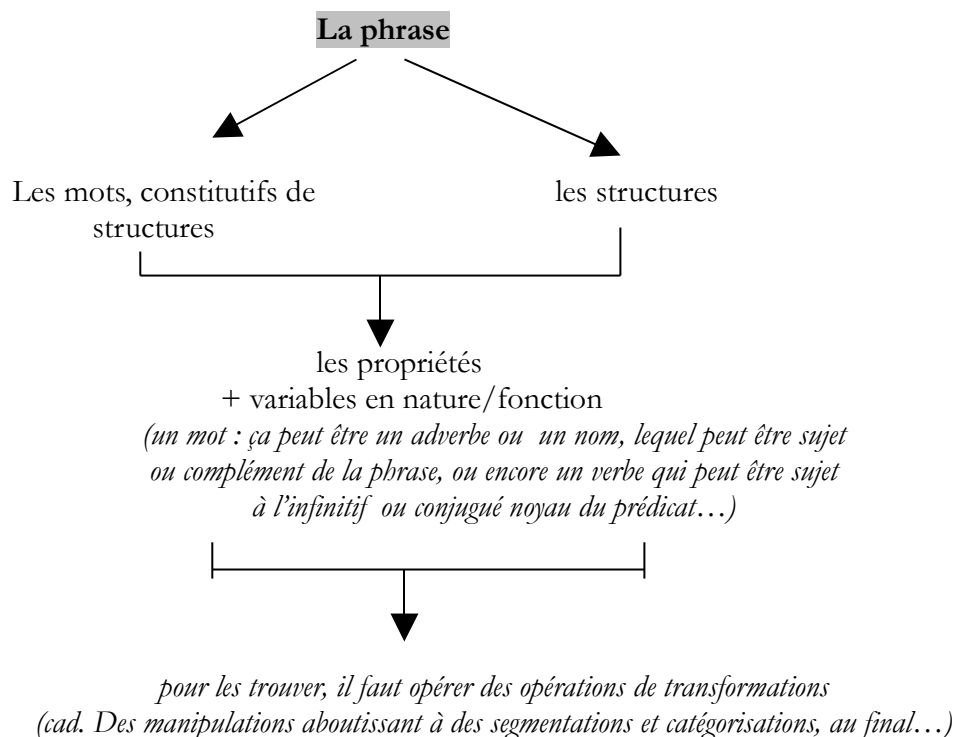
Objets	Propriétés	Transformations
GROUPE SUJET	On peut remplacer le Groupe Sujet par un pronom personnel	Pronominalisation
GROUPE VERBAL	Il se conjugue au sein du G.V. et forme le noyau de la phrase	Conjugaison
CIRCONSTANT	Il est mobile au sein de la phrase, sans affecter le sens	Effacement & déplaçabilité, substitution, expansion (en plus, éventuellement)

→ Pour conclure, nous observons donc un mouvement de conceptualisation grammaticale progressive, du cours préparatoire au cours moyen 2, qui part des éléments constitutifs d'une partie de la structure, vers des parties supérieures, des segments de la phrase. L'apprentissage grammatical en école élémentaire se déroule du mot vers les groupes de mots, puis vers les super groupes phrastiques : la proposition subordonnée relative. On passe d'une partie d'ensemble de la structure pour étudier une autre partie d'ensemble d'une super structure. Cela conditionne des apprentissages par classe d'âge correspondant à des complexités ou difficultés croissantes des éléments grammaticaux à l'étude. Longitudinalement parlant, c'est une forme d'apprentissage par complexification encastrable comme un système de poupées russes. Cela forme bien un champ conceptuel avec ses ruptures et filiations, et une cohérence d'ensemble qui ordonne en réseau l'ensemble des concepts. La progression dans l'étude générale de la phrase dessine un mouvement propre au phénomène de « secondarisation » qui conduit progressivement les écoliers d'une approche épi-syntaxique du langage à une approche méta-syntaxique. Ce passage, riche en accroissement d'un pouvoir d'agir linguistique, est une longue « épopée » marquée de situations « critiques », de situations de tissage, de situations de ruptures menant à l'obligation d'adapter son schème d'activité. C'est ainsi que la classe de CE2 nous semble un « entre-deux » grammatical, une classe charnière entre l'épi et le méta – linguistique où se produit un basculement favorisé, inférons-nous, par les précédentes années de familiarisation et d'exploration dirigée de la langue.

Nous reprenons à notre compte les propos de Vergnaud (1990) sur les champs conceptuels qui associent un ensemble d'opérations à un ensemble de situations en lien avec des concepts (une combinatoire de concepts, opérations, problèmes et situations). En prenant appui sur ses remarques sur les structures additives, nous les déclinons en fonction de l'apprentissage grammatical.

La transformation de la variété des situations rencontrées en apprentissage sur la langue en une « variation rationnelle » en modifie la perception. Nous obtenons 5 classes de problèmes dans l'étude du domaine de la phrase :

- 1 - des opérations grammaticales de transformation de la phrase pour identification des structures (et leurs propriétés),
- 2 - la nature des relations entre les mots déterminant des comportements et des fonctions syntaxiques,
- 3 - des cas particuliers de phrases modèles qui problématisent l'aspect syntaxique de la phrase,
- 4 - un rapport implicite/explicite à la règle grammaticale,
- 5 - une théorie d'identification pré-linguistique ou linguistique, une utilisation nuancée des registres de conceptualisation épi/méta-langagiers, liés à la métalangue : on va de vérités provisoires à des institutionnalisations.



6-2 : Analyse en termes de mésogénèse, contenus, régulations et institutionnalisations

Nous entreprenons dans les pages qui suivent nos deux analyses complémentaires selon le cadre d'analyse de nos données, exposé au début du précédent chapitre. Nous commençons par une analyse en termes de mésogénèse qui porte sur les contenus.

1. Définition du jeu : Le maître précise le but de la tâche scolaire. Par exemple : trouver le sujet, le verbe, identifier le GNS, le GV ou déterminer le circonstant (complément de phrase) ou le complément de verbe (COD, COI).

Nous avons observé les tâches scolaires suivantes en lien avec les objets grammaticaux afférents, mentionnés dans la colonne de droite :

Niveaux de classe	Tâches scolaires	Objets grammaticaux
Classe de CP	Identifier singulier/pluriel (d'après marques orthographiques).	Le nombre (singulier/pluriel), la liaison morpho-syntaxique pronom / verbe.
Classe de CP	Reconstituer un texte à partir de son « squelette » par prélèvement d'indices grammaticaux simples, identifier le pronom sujet au pluriel qui donne la marque au pluriel.	Le nombre (singulier/pluriel) et la liaison morpho-syntaxique pronom / verbe.
Classe de CP	Identifier les marques du pluriel dans un texte.	Le nombre (singulier/pluriel), liaison morpho-syntaxique sujet/verbe.
Classe de CE1	Identifier les GS/GV de quelques phrases.	Relation bipartite dans la phrase sujet / Verbe.
Classe de CE1	Identifier les GS/GV.	Relation bipartite dans la phrase sujet / Verbe.
Classe de CE1	Identifier les éléments et leurs propriétés dans le Groupe Nominal.	Propriétés du groupe nominal.
Classe de CE1/CE2	Définir l'adjectif.	Notion d'adjectif, expansion du GN, lien direct avec le nom.
Classe de CE2	Identifier les déterminants d'après un recensement des connaissances des élèves.	Propriétés des déterminants.
Classe de CE2	Identifier les GS/GV.	Relation bipartite dans la phrase sujet / Verbe.
Classe de CE2	Identifier les GS/GV de phrases particulières...	Relation bipartite dans la phrase sujet / Verbe.
Classe de CM1	Classer les mots d'une phrase modèle.	Notion de nature grammaticale.

Classe de CM1	Identifier les compléments/circonstants dans la phrase tripartite.	Propriétés des compléments/circonstants dans la phrase.
Classe de CM1	Utiliser les déterminants.	Propriétés des déterminants
Classe de CM1/CM2	Identifier les GS et GV sur des phrases particulières.	Relation bipartite dans la phrase sujet / Verbe.
Classe de CM2	Identifier la structure phrastique en GS/GV et circonstant d'une phrase avec le verbe « aller ».	Relation tripartite dans la phrase sujet / Verbe/ circonstant, cas particuliers du verbe « aller ».
Classe de CM2	Identifier les circonstants (structures et propriétés).	Propriétés des circonstants.
Classe de CM2	Identifier 2 fonctions grammaticales d'adjectif : épithète et attribut.	Notion d'adjectif, expansion du GN, lien direct avec le nom.
Classe de CM2	Identifier les PSR ; proposition subordonnée relative qui ont la fonction complément.	Propriétés de la proposition subordonnée relative complément.

Pour définir le jeu, le maître choisit une « phrase modèle ». Nous remarquons 2 sortes de phrases modèles :

a/ les *phrases modèles prototypiques* qui illustrent clairement la règle de grammaire qu'il faut identifier, même si parfois le groupe sujet comporte plusieurs mots ou le circonstant est inversé en début de phrases :

→ « *Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane* » ; « *La lune éclaire la nuit.* » ; « *Grand Féroce part à la chasse. Grand Féroce rugit.* » ; « *Nous allons au cinéma.* » ; « *Dimanche, je suis allé chez mon tonton, ma tata.* » ; « *Jérémy écrit une lettre dans la cuisine* ».

b/ les *phrases modèles atypiques*, pour lesquelles le rapport entre la règle et la phrase pose problème. Par exemple : les phrases nominales, les phrases à l'impératif (exceptions à la structure) ; le GNS réduit à un mot, voire à une lettre, l'usage de l'article avec un nom partitif, etc...

→ « *Un peu de silence. Quelle horreur ! Défense de fumer.* » ; « *J'aime le jambon et la saucisse* » ; « *Sortez vos cahiers* » ; « *De la lave coule rapidement d'un côté de la montagne.* »

Ces phrases modèles sont des supports au jeu défini par le maître, aux opérations grammaticales consistant par exemple en l'interrogation (qui est-ce qui) pour segmenter en GS/GV ou en la manipulation pour repérer les compléments, la classification pour isoler des propriétés grammaticales...

Nous illustrons cette « définition du jeu » avec quelques extraits des corpus de nos épisodes de glissement conceptuel significatifs. Tout d'abord avec la classe de Pascale (CE1), où l'épisode de glissement conceptuel porte sur la méthode pour trouver un groupe nominal, ce qu'il faut identifier en premier à l'instar de l'identification du groupe sujet ; avant dans un second temps de la séquence, d'inviter les élèves à déterminer les éléments constitutifs d'un groupe nominal, contenus dans une phrase simple. L'enseignante explique : « *On va pas trouver les groupes nominaux en cherchant les*

groupes nominaux. Il faut une méthode, rappelez-vous. Pour trouver le groupe sujet, on a une méthode, bon. Pour trouver un groupe nominal, il faut une méthode. » Le but poursuivi dans ce jeu d'investigation est ici méthodologique. La professeure des écoles Cécile (CE1/CE2) définit explicitement la tâche des élèves en ces termes : « Comme vous l'avez déjà fait là, pour la deuxième fois, voilà, c'est pas pour les mêmes personnes, vous allez enrichir un petit peu, c'est-à-dire mettre un petit peu plus de détail, un petit peu plus d'adjectifs ». Cette définition enrôle les élèves dans une activité de recherche, le « jeu » est d'enrichir en information une production orale avant de passer à l'écrit. Annabelle (CE2) lance le jeu en interrogeant sur « d'autres petits mots qu'on ne peut pas mettre devant le nom ». L'enseignante cherche à faire émerger les connaissances et représentations des élèves en début de leçon. La maîtresse Marielle (CE1) précise le but de la tâche, suite aux erreurs constatées lors d'une phase de travail en individuel, peut-être « un jeu remédiant » : « Alors, je reviens là vous avez du mal à comprendre. Le sujet, qu'est-ce que c'est le sujet ? ». Dans l'épisode de glissement conceptuel relevé dans le corpus de Jean-François (CM1), nous remarquons une définition du jeu de type instrumental : « Alors, est-ce qu'on pourrait employer tous les compléments qu'on a trouvés jusqu'à présent dans la même phrase ? On va continuer à faire grossir notre boule de neige. » Le maître conduit les élèves à « jouer » avec une phrase « boule de neige » afin d'agrèger tous les compléments isolés dans les précédentes phrases étudiées et conforter l'assimilation du concept de complément de verbe et de phrase. Avec Fabrice (CM2), le « jeu » consiste en la manipulation de groupes de mots soulignés en rouge : des opérations de déplacement dont une validation sémantique en reconnaîtra la pertinence. Le jeu de secondarisation réside dans l'appropriation de cette propriété syntaxique (pouvoir déplacer un groupe de mot) qui définit le circonstant, objet de la séquence d'apprentissage. Dominique (CM2) introduit l'étude de la proposition subordonnée relative avec une question initiale qui enrôle les élèves dans une activité réflexive, constitutive du « jeu » : « Qu'est-ce que c'est les reliques des rois mages se trouvent dans le Dom ? » La définition du jeu que propose Fabienne est réflexive. Il convient d'identifier les fonctions différentes de deux adjectifs identiques en s'appuyant, en fin de cursus élémentaire (CM2), sur des connaissances acquises.

Nous voyons ainsi que tous les enseignants transmettent des règles constitutives de la tâche scolaire qui définissent ce que les élèves doivent faire, avec des explicitations définitoires précises afin de rendre « gagnant » le jeu didactique.

2. **Dévolution** : En début de leçon, il y a une question à laquelle il faut répondre. Le maître propose la plupart du temps des transformations de phrases (pronominalisation, conjugaison, etc). Les élèves s'appuient sur ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire. Avec l'aide du maître, ils cherchent la raison de cet usage.

Ainsi, dans l'épisode de glissement d'Evelyne (CE1) nous remarquons qu'une grande part de travail sur les contenus est assumée par les élèves dont la connaissance intuitive de la langue les conduit à dire : « Ils du centre construisent... non ça ne va pas », ou encore : « Tous les je, tu, il, nous, vous, il avec un s, elle... ça peut pas mettre maîtresse avec le truc parce que comme on dit je centre de loisirs construisent, ça a pas de sens... ». Cet exemple montre un mouvement de dévolution du problème grammatical que s'approprient les élèves, comme dans le corpus l'épisode de Juliette (CE2) où un élève explicite ce qui ne peut pas se dire, en reprenant à son compte un raisonnement de la maîtresse : « Je horreur, tu horreur, il horreur...(...) ». De même, en début de séance d'Annabelle (CE2), les élèves doivent énoncer, les déterminants qu'ils connaissent ou bien les mots « qu'on ne peut pas mettre devant le nom » avec le nom « livre ». Ce qui amène les élèves à effectuer des remarques morpho-syntaxiques d'accord en genre qui soulignent un moment de

dévolution où les élèves s’emparent du questionnement initial de la maîtresse : « *Même livre, on ne peut pas le dire.* » ou bien « *La livre, je peux pas.....* » Des remarques qui conduisent les élèves à institutionnaliser : « *Parce que là, c’est au féminin. Et livre, c’est au masculin. Il faut dire « le livre ». Il faut que ce soit au masculin.* » Le corpus de Jean-Jacques (CM2) montre aussi des élèves qui, rapidement, se rendent compte d’une ambiguïté. Ils annoncent un contenu qui pose problème : « *On ne peut pas dire je suis allé tout seul* ». Dans une phrase que les élèves segmentent en groupe sujet et groupe verbal, la manipulation de suppression du groupe ressemblant à un complément circonstanciel est interdite. Ils sont ensuite amenés à en rechercher les raisons. Autre dévolution significative : en début d’épisode de glissement conceptuel de Muriel (CM1/CM2), un élève rétorque vite, après la formulation d’un camarade : « *non, c’est pas les cahiers qui vont sortir.* » Une confusion entre le thème de la phrase (les cahiers) et le sujet grammatical (ici, implicite) s’est produite. Une remarque que l’enseignante reprend simplement en écho sous forme de « questionnement limite » : « *ce n’est pas les cahiers qui vont sortir, donc ?* »

Nous observons ainsi que l’appropriation effective, par les élèves, du problème grammatical posé par l’enseignant est une ressource pour l’apprentissage, dans la mesure où cette dévolution provoque une dynamique dans le « jeu » didactique.

3. **Régulation.** Celle-ci consiste, en d’autres termes, en l’étayage proprement dit du glissement conceptuel. Les élèves cherchent le pourquoi « *on peut dire / on ne peut pas dire* ». Le maître procède par « *questionnement limite* » ou « *questionnement indice* » ou encore « *questionnement focalisant* ».

→ Le *questionnement limite* provoque la réflexion des élèves. Il se qualifie ainsi car on est à la bordure, à la limite du raisonnement : on est sur le « fil du rasoir », on pousse les élèves à devoir exécuter un choix, un raisonnement, à modifier leur représentation, à faire preuve de cohérence. Il y a une provocation à la pertinence dans le « jeu didactique ».

→ Le *questionnement indice* approfondit la réflexion des élèves par la livraison d’une information nouvelle dans la question, un indice pour lancer les élèves vers une nouvelle piste de travail afin de rendre le « jeu » gagnant, afin de faire avancer les apprentissages dans un sens attendu.

→ Le *questionnement focalisant* conduit à une réflexion approfondie de manière fortement guidée et hiérarchisée par le maître qui régule les interactions dans le sens d’un cheminement séquencé, par étape (voir le corpus de Fabrice). Le but est de faire préciser aux élèves leurs pensées.

L’enseignant peut également écarter ou épingle des réponses d’élèves. Il peut simplifier la tâche grammaticale par réduction du nombre d’actes requis pour atteindre la solution ou bien par un signalement des caractéristiques de la tâche afin de l’exécuter plus aisément. Il peut aussi montrer des modèles pour soutenir l’effectuation de la tâche scolaire. L’étayage comprend également l’appui sur les expériences et les savoirs déjà acquis afin d’asseoir la démarche sur un socle de représentations à structurer ou modifier, les procédures de synthèse pour mieux relancer le travail de recherche et la réflexion en rappelant le chemin parcouru par les élèves, celles de reformulation visant la clarification et la précision des formulations et pensées de l’élève, celles de focalisation pour faire approfondir des remarques d’élèves, les temps de rappel des procédures ou du comment faire pour réaliser la tâche et les temps de validation « on line » (visant la vérification de la compréhension du travail en cours) ou de validation « in fine » pour fixer les choses. La fonction de l’étayage est d’éviter avant tout que l’élève s’écarte du but assigné ou se démotive.

Nous exemplifions cette régulation, en reprenant pour commencer, les interactions de la classe d’Evelyne (CE1), où l’enseignante épingle une réponse erronée d’élève sans énoncer l’erreur. Elle

demande dans un long et progressif questionnement limite : « *Les enfants. Donc si j'entoure les enfants, à la place de « les enfants », je peux le remplacer par un pronom personnel... (...) Lequel?* » Après réponse d'élève, la maîtresse insiste : « *Il avec un « s ». Donc je dis...* » La maîtresse poursuit sa provocation didactique avec un questionnement limite afin que les élèves s'aperçoivent de leur erreur : « *Ils... Ils...* » Et formulent ainsi in fine : « *Ils du centre construisent... non ça va pas...* » Le questionnement opéré souligne donc un étayage en vue d'une rectification d'élève fondée sur la sémantique : « *On peut pas parce que il du, ça veut rien dire... Y'a pas de sens maîtresse.* » Devant les incertitudes suivantes des enfants, l'enseignante opère de nouveau une autre remarque à fonction d'étayage afin de réguler les interactions apprenantes et conduire à la solution : « *Vous avez dit les enfants... On parle des enfants mais pas de n'importe quel...* » Ce questionnement indice finit par conduire les élèves à la réponse attendue que l'enseignante désigne au tableau de la main : « *Donc le groupe sujet. Là. C'était tout ça.* » Le questionnement limite a pour fonction de pousser les élèves à se rendre compte par eux-mêmes d'une inexactitude dans leur raisonnement et les conduire à se corriger. Le questionnement indice livre une information pour lancer les élèves vers une nouvelle piste de recherche.

Une enseignante, Juliette (CE2), montre un travail de tissage avec un savoir grammatical déjà acquis ou en cours d'acquisition (« *Comment on fait pour trouver le groupe sujet, tu te souviens, Pascal ? ... Tu te souviens comment on fait ?* ») Le travail sur des phrases atypiques exige vraisemblablement plus de liens avec ce que les élèves ont déjà entendu ou compris, mais auquel nous n'avons pas accès, faute d'observation des séquences précédentes. Quelques moments d'étayage apparaissent dans l'épisode : « *On le met entre c'est et qui. C'est, hum, hum, hum, qui. Hum, hum, hum... Ah c'est difficile, hein. Allez je t'aide, c'est hum, hum, hum, qui aime le jambon et la saucisse.* » C'est un appui sur un savoir-faire d'extraction des sujets de la phrase, déjà vu en classe. Nous voyons des éléments de gratification : « *Elle a deviné, c'est « je ».* »

Dans la classe de Pascale (CE1), nous relevons aussi un élément de tissage, un appel à la connaissance acquise avec un « *rappelez-vous* » pour soutenir les transactions. Le discours de l'enseignante est très clairement explicite et teinté de logique : « *On ne va pas trouver les groupes nominaux en cherchant les groupes nominaux* ». Elle signale une caractéristique forte de la tâche en indiquant une évidence méthodologique, très vite partagée par une élève qui donne la solution que la maîtresse épingle pour amorcer sa synthèse qui étaye la réflexion des élèves. On y remarque l'emploi métaphorique de termes indiquant des relations (de pouvoir) entre des mots : « *(le nom) qui dirige (le groupe nominal)* » ou « *les autres mots qui obéissent à...* » Le discours de l'enseignante indique un étayage sous la forme d'une focalisation pour approfondir la recherche des élèves : « *Maintenant que j'ai le nom...regardez quels sont les autres mots qui vont avec...* » Toutefois, une certaine imprécision conduit les élèves à répondre que le « *mot qui va avec lune* » est « *nuit* », une réponse exacte en termes de thématique mais qui ne correspond pas aux attentes de la maîtresse. Le discours de l'enseignante n'est pas sémantique mais grammatical, puisqu'il s'agit d'identifier l'article qui accompagne le nom « *lune* ». La maîtresse écarte la réponse par une invalidation : « *Moi, je ne suis pas d'accord.* » Puis elle relit la phrase prototypique qui amène une élève à spécifier le déterminant attendu. L'énumération des solutions possibles pour déterminer la nature du mot « *Et au fait, au passage : quand je dis la lune, la, c'est quoi comme nature ? C'est un autre nom ? C'est un adjectif qualificatif ou c'est un déterminant ?* » indique un allègement de la difficulté comme une aide à l'apprentissage afin d'éviter une surcharge cognitive en ce début de formalisation des éléments constitutifs du groupe nominal en CE1.

Annabelle (CE2) porte le glissement conceptuel, elle en assume la direction : « *on va prendre le mot livre* ». Prenant en charge un questionnement : « *c'est quoi les déterminants* », elle utilise un

artefact didactique que nous avons qualifié de « questionnement limite » avec : « *La livre, on peut pas mettre celui-là ?* » afin de pousser les élèves à effectuer un saut dans leur raisonnement : identifier le genre des mots dont il est question et l'accord du déterminant (*le*) avec le genre masculin (*livre*). Les élèves ne donnent pas le pourquoi on ne peut pas dire. L'enseignante reformule son questionnement limite : « *Pourquoi je ne peux pas dire « la livre » ?* ». Finalement, deux élèves prennent en charge une part des contenus en énonçant la réponse attendue ; l'un justifie : « *Parce que livre, c'est masculin.* » Et une transactante explicite : « *Parce que la, c'est au féminin. Et livre, c'est au masculin. Il faut dire « le livre ». Il faut que ce soit au masculin.* » Le questionnement limite est une provocation dans les apprentissages, il donne du « grain à moudre » aux élèves.

Virginie (CE2) étaye le glissement conceptuel essentiellement avec les éléments de réponse qu'elle épingle, avec la non écoute de solutions ou la reprise de partie des réponses des élèves (afin de suivre sa visée) et le choix des élèves qu'elle sélectionne pour leur donner la parole équitablement et judicieusement (par exemple Lola : « *Mais attends, j'ai dit Lola, j'entends quelqu'un d'autre* ». Elle ignore la réponse des autres.). Elle relève comme « reprise écho » que l'expression « *groupe* » de la réponse « *groupe sujet* » dont la compréhension s'avère nécessaire en priorité, inférons-nous : « *C'est un groupe. Ca, c'est vrai parce qu'il y a plusieurs mots dedans* ». Lola va plus loin que l'interrogation de la maîtresse puisqu'elle définit aussi le groupe de mots soulignés en rouge : *Après Grand Féroce, c'est souligné en bleu. C'est un groupe de noms. Et, euh, part à la chasse, c'est souligné en rouge, c'est le groupe des actions qu'ils font.* Toutefois, l'enseignante n'épingle de nouveau que ce qui l'intéresse : « *Et le groupe des noms. Qui est-ce qui connaît un autre mot pour appeler ce groupe-là avec les noms ?* ». Virginie ne valide qu'alors la réponse en termes de groupe sujet puis avec l'élève Selem, en termes de groupe verbal. Nous remarquons, in fine, que les régulations de l'enseignante se fondent sur les choix qu'elle opère pour donner la parole à certains élèves et non d'autres, les contenus de réponse qu'elle écarte au profit d'une démonstration progressive qu'elle vise. Elle étaye sa didactique sur les remarques des élèves selon ce qu'elle y sélectionne. Notre enseignante maintient ainsi un scénario didactique planifié, hiérarchisé et cohérent.

Dans le protocole de Marielle (CE1), nous remarquons qu'après avoir observé des erreurs, lors de son contrôle des exercices sur l'extraction du sujet, l'enseignante demande l'attention du groupe classe pour faire une mise au point : « *Alors, je reviens là, vous allez du mal à comprendre* ». Elle pose alors une « *question limite* » : « *est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action ?* », à laquelle les élèves répondent par la négative. Ce mode de questionnement ou d'étayage permet aux élèves de formuler la réponse attendue. C'est comme une « *provocation* » ou un « *faire bouger cognitif* ».

Laurence (CM1) régule l'épisode de glissement en écartant ce dont la classe ne parlera pas, ce sur quoi il n'est pas présentement question de travailler : « *On travaille pas sur le verbe, on met le verbe de côté* ». Elle écarte aussi la notion de « *sujet* » : « *C'est grammatical mais c'est pas sa carte d'identité* ». Elle précise : « *Parce que un sujet, ça peut être plein de choses, plein de mots différents* ». La définition métaphorique (« *carte d'identité* ») qu'elle emploie nous semble un artefact didactique intéressant, un outil d'étayage utile devant l'abstraction d'une tâche scolaire de classements de mots en nature grammaticale : « *C'est ce qu'est un mot au niveau grammatical, sa carte d'identité en fait* ». Cette métaphore ainsi que l'exemplification d'une nature de mot (le verbe) forment un mode d'étayage par un allègement de la difficulté au sens de Bruner. L'enseignante prend à sa charge la difficulté pour faciliter la compréhension, une difficulté qu'elle rétrocede ensuite aux enfants en écartant ensuite l'élément d'aide : on ne parlera plus du verbe. On obtient ainsi ce fonctionnement de l'étayage dans la classe de Laurence : une question initiale soutenue par un double étayage avec une définition métaphorique (« *carte d'identité* ») et une exemplification de

la définition (« *verbe* »). La régulation de l'étayage, qui passe par écarter les notions de sujet puis de verbe, une fois l'utilité épuisée, vise essentiellement une focalisation sur un classement des mots en catégorie grammaticale (« *la nature grammaticale des mots* »).

Dans la classe de Jean-Jacques (CM2), les transactions sur les contenus se répartissent entre les observations spontanées des élèves (« *Ben, non, monsieur, je, c'est le G.S.* ») et les reprises du maître (« *donc je reprends ce que dit Chloé...* »). La didactique est alimentée par des synthèses (« *Mais vu ... qu'on peut pas...* ») et des questions – focalisations (« *Est-ce qu'on peut... ? Tu peux ?* ») pour étayer les propriétés du concept. Le maître n'écarte pas les formulations des élèves non attendues, il s'appuie sur les aspects langagiers d'usage courant pour expliciter certains phénomènes langagiers possibles : « *Chez mon tonton, ma tata, dimanche, je suis allé On pourrait trouver ça dans une poésie, c'est vrai.* » Afin de rebondir ensuite sur une question précise : « *Donc, on pourrait peut-être le déplacer. Est-ce qu'on peut alors le supprimer ?* » Le « *on peut, on ne peut pas dire* » souligne donc des comportements syntaxiques qui définissent les propriétés même des concepts de complément de phrase et de verbe. Les remarques, les avis contradictoires, les évidences données par la manipulation sont étayées par des synthèses successives (« *Donc, je reprends ce que dit Chloé. Là, ils disent effectivement... On est obligé... Vu qu'on ne peut... Donc Maeva, tu es d'accord avec ce que dit Luc... On est d'accord pour dire...*») qui rappellent avec régularité le chemin parcouru par la classe. Une procédure d'étayage efficace, nous semble-t-il, qui focalise vers des points d'accords entre les transactants et les contenus. L'étayage par focalisation sur un élément du discours des élèves permet de leur faire approfondir la réflexion et la justification en termes syntaxiques.

Avec la réponse d'Anthony, Fabienne (CM2) pose une question provocatrice (un questionnement limite) pour relancer la transaction qui s'était égarée sur les marges de l'erreur : « *Ici Anthony propose, détermine, détermine le nom. Est-ce que grande détermine le nom et dire que ça va être du féminin, du masculin? Est-ce que c'est l'adjectif qui détermine ça? Quel est le mot qui va déterminer le pluriel? Masculin? Féminin?* ». Finalement, les élèves identifient la fonction épithète du second adjectif, sans définition. Le passage avec le « questionnement limite » : « *est-ce que grande détermine le nom ?* » est une forme d'étayage qui a une fonction d'« approfondissement » pour rectifier les solutions proposées. La maîtresse conclut le glissement avec « *ça vous rappelle quelque chose épithète* » dans une forme de tissage, de liens avec une leçon précédente à laquelle nous n'avons pas eu accès.

Fabrice (CM2) souligne les réponses données de manière à provoquer d'autres réflexions et formulations d'élèves qui approfondissent la question. Ses propos sont ainsi « ouverts » : « *D'accord, c'est une façon, il y a peut-être une autre façon aussi ?* ». Il souligne la procédure employée par une élève comme focalisation : « *Amandine, elle a interverti...* » afin que les élèves comprennent bien l'enjeu des manipulations, ce qui est effectué. La validation des manipulations syntaxiques par une instance sémantique régule les transactions. A cet égard, nous relevons les trois questionnements suivants : « *Ces trois façons de lire la phrase sont-elles différentes ?* » (...) « *Est-ce que le sens est identique ? (...)* *On les a pas placés au même endroit, tout à fait, mais est-ce que le sens de l'histoire, est-ce que c'est le même ?* » Les hésitations des élèves entre une réponse affirmative ou négative obligent en effet le maître à un étayage, par un questionnement « focalisant » : le maître passe de « phrases différentes » (appel au sentiment linguistique) à « sens identique » (appel au sentiment sémantique) puis « même endroit » (appel au sentiment syntaxique). Le maître ayant repris à son compte une remarque d'élève : « *On les a pas placés au même endroit* », il nous semble pragmatiser son questionnement : rendre son propos davantage syntaxique en parlant d'emplacement des groupes de mots dans la phrase. Ce qui s'avère « gagnant ».

Le maître de grammaire, Guillaume (CM1), convoque une instance de validation des propositions

des élèves en utilisant une référence aux pratiques langagières (« *On peut dire la lave, c'est français ou pas ?* ») Puis, après une réponse positive des élèves, il provoque la réflexion des élèves avec : « *Oui, c'est français, on peut dire autre chose peut-être ?* » Il épingle la formulation d'un élève (« *Le lave.* ») pour rebondir dans son questionnement qui cherche à obtenir le « pourquoi » du « on ne dit pas » : « *On dit pas le, le lave, non, pourquoi on dit pas le lave ?* » La réponse n'est pas explicative (« *Parce que ça se dit pas.* ») Du coup, l'enseignant reprend un « questionnement limite » pour demander une justification : « *Pourquoi ça se dit pas ? Moi je dis le lave...* » Il interpelle de nouveau la connaissance implicite de la langue maternelle : « *Pourquoi c'est pas français ? Je pose la question à chaque fois.* » Ce qui s'avère gagnant avec la réponse attendue qui tombe : « *La lave, c'est féminin* ». Il écarte un peu plus loin une réponse qui ne correspond pas à la notion de partitif qu'il veut faire aborder : « *Une lave, non, on ne peut pas dire une lave. On peut le dire, mais il y a mieux.* » Afin de contourner la difficulté cognitive, le maître propose une manipulation à partir d'un référent plus familier aux élèves comme moyen d'étayage : « *Moi je peux vous proposer au lieu de dire la lave, par exemple je vais manger purée, je vais manger... Qu'est-ce que vous allez mettre avant purée ?* » La proximité des élèves avec ce nouveau lexique favorise l'accomplissement du glissement conceptuel.

En écho, suite à une erreur relevée par un élève, l'enseignante Muriel (CM1/CM2), utilise un « questionnement limite » afin de provoquer un rebond cognitif chez les élèves : « *ce n'est pas les cahiers qui vont sortir, donc ?* » La maîtresse reprend plus loin le même mode d'étayage en demandant : « *Vous. Mais y a-t-il « vous » dans la phrase ?* », un autre « questionnement limite » en écho à une réponse d'élève sur laquelle l'enseignante ne prend pas position. Ce mode d'étayage a pour fonction de stimuler un approfondissement de la réflexion grammaticale des élèves ou un apprentissage. Nous notons un vif écartement d'une réponse : « *vous dites n'importe quoi !* »

Dominique (CM2) oriente la tâche scolaire avec des questions enchâssées qui étayent progressivement un « jeu réflexif » : « *Qu'est-ce que c'est (...)* Et celle-là, *qu'est-ce que c'est (...)* Une proposition subordonnée qui commence par quoi ? (...) *A quoi elle sert cette proposition subordonnée ? (...)* Bon, mais plus précisément *qu'est-ce que ça complète ? Comment on l'appelle (...)* Et comment est-ce qu'on reconnaît une proposition subordonnée relative ? ». Il découpe, dès le début, la longue phrase en deux segments et demande aux élèves de se focaliser sur l'un des segments de la phrase puis sur l'autre. Il étaye son propos, outre par une hiérarchisation de la difficulté par segmentation, avec quelques monstrations ou une gestuelle qui précise les choses. Nous observons ainsi une réduction des degrés de liberté (selon Bruner) avec une multiplication de questions précises, un découpage de la phrase initiale, des gestes de monstrations (« *Et celle là...* ») ; c'est-à-dire une simplification de la tâche par une décomposition des actes de réflexion requis pour atteindre la solution attendue. C'est une réduction de la complexité de l'objet d'enseignement qu'est la P.S.R. (proposition subordonnée relative) afin de réguler le feed-back de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de rectification et de progression dans des « glissements ». Dominique réduit ainsi l'ampleur de la tâche jusqu'à un niveau accessible pour les élèves du CM2. Nous avons ici une illustration de l'importance de l'étayage dans le processus de glissement. Toutefois, le maître de grammaire réduit peut être trop la difficulté lorsqu'il donne – après quelques tours de parole infructueux – la réponse dans sa question : « *Ca sert à compléter quoi ?* » Vraisemblablement un effet Topaze, où le maître aide trop.

4. **Institutionnalisation** : C'est l'explicitation et la généralisation de la règle. Deux cas peuvent se présenter. Soit, les élèves ont trouvé la réponse au pourquoi de l'usage : le maître peut généraliser (glissement institutionnalisant). Soit, les élèves n'ont pas vraiment trouvé : le maître est embarrassé

et finit par donner la réponse (glissement remédiant). Parfois dans certains cas, il n'existe pas d'institutionnalisation (par exemple avec Evelyne au CE1 ou Jean-François en CM1/CM2). Par ailleurs, l'institutionnalisation, au regard de la métalangue convoquée, prend une valeur qui va de « vérités provisoires » à des « concepts institués », c'est-à-dire de glissements conceptuels sémantiques à des glissements syntaxiques en passant par des glissements en référence avec des analyses de valeur thématique et morpho-syntaxique. Ces valeurs participent, comme nous l'avons expliqué dans notre chapitre d'élaboration de notre problématique (chapitre 1), à des paliers de conceptualisations grammaticales formant un champ conceptuel sur la temporalité d'une scolarité en école élémentaire. Un dernier type de glissement (que nous exposons plus bas) est le glissement instrumenté : c'est un glissement restant implicite, l'instrument permet aux élèves de trouver la bonne réponse qui n'est cependant pas institutionnalisée (il existe un glissement, mais y'a-t-il vraiment secondarisation ?)

Ainsi, nous utilisons deux points de vue pour analyser les glissements, deux entrées distinctes dans cette analyse :

- en termes d'état de l'interaction maître – élèves,
- en termes de langue utilisée pour décrire le fonctionnement linguistique (épi/méta - langue; le langage utilisé est, en général, corrélé avec la réussite de l'action, l'accession à un palier de conceptualisation).

Nous remarquons à côté des temps de validation de l'enseignante Juliette (CE2), de longs moments d'institutionnalisation qui montrent une prise en charge importante de la transaction sur les contenus d'enseignement. Les élèves n'ont pas trouvé d'explication, c'est la maîtresse qui donne la réponse en termes de phrase nominale, lors d'une première institutionnalisation. Le glissement conceptuel est remédiant : « *Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans cette phrase, c'est une phrase nominale, pas de verbe.* » Les élèves ayant trouvé la réponse, l'enseignante généralise de la manière suivante, le glissement conceptuel est institutionnalisant, à valeur sémantique : « *Je et j' apostrophe c'est le même, pourquoi ? Parce qu'on élide le e quand on a une voyelle, hein. Là, comme on a un a , on a sabré le e et on a mis une apostrophe à la place, et c'est bien je.* » De la même façon, la maîtresse généralise à partir de la réponse sur l'infinitif, la question de la segmentation en G.S. et G.V. d'une phrase particulière. Le glissement conceptuel est institutionnalisant à valeur plutôt syntaxique : « *Il est à l'infinitif. Verbe non conjugué, égal phrase non verbale Donc on est pas dans une phrase verbale. Donc notre histoire là, elle n'est valable que pour les phrases verbales...* »

En conclusion de l'épisode de glissement de la classe de Pascale (CE1), suite à la question : « *Qu'est-ce qu'il me donne comme information ?* », les écoliers ajoutent fort justement : « *Là, y'en qu'une* ». Ici, les élèves prennent en charge l'institutionnalisation de la connaissance, c'est un glissement conceptuel institutionnalisant de type thématique.

Le glissement conceptuel est principalement porté dans la classe de Cécile (CE1/CE2) par les élèves qui assurent la définition de l'adjectif. C'est d'abord une définition fondée sur des exemples, puis sur une valeur thématique (en référence à un raisonnement « informationnel » en thème/rhème : « *(ça sert) à donner... plus d'exemples* »). La maîtresse prend alors à sa charge la relance avec un artefact langagier « *plus de...* », la réponse attendue et obtenue étant : « *plus de détails* ». C'est un épisode de glissement conceptuel institutionnalisant à valeur thématique qui apparaît, en début de séquence, lors d'une mise en route de l'activité de recherche, que les élèves devront produire dans le repérage d'adjectifs dans des textes ou des phrases.

Le glissement conceptuel est aussi institutionnalisant dans le corpus de Virginie (CE2). Les élèves participent activement à son élaboration : « *Lisa, par exemple, à quoi il sert le groupe bleu, le groupe sujet.* » Les élèves définissent de façon sémantique la notion de sujet : « *Ben, à savoir qui parle... Ou qui fait les actions.* » Ce que l'enseignante reprend : « *Qui fait les actions, c'est ça.* » Nous qualifions ainsi le glissement de sémantique au regard de la métalangue employée.

Le protocole de Jean-Jacques nous montre également un glissement institutionnalisant où le maître généralise les propos précédents : « *Donc, tout ce qui est orange, effectivement, ça fait partie du groupe de verbe. Et pourtant, ça ressemble à un complément circonstanciel. Ça fait partie de groupe de verbe.* » Le glissement conceptuel est ici de type syntaxique avec l'emploi d'une métalangue instituée (« *complément circonstanciel* »).

Au C.P, Marie-José reprenant son questionnement « *Le premier petit mot ils, vous m'avez dit, ils sont plusieurs parce que c'est il avec un s. Alors est-ce que ça va, ce il va remplacer des personnages ou des choses ? Qu'est-ce que « il » remplace ?* », est amenée à rectifier un premier tour de parole avec un « *Non, moi je te parle avec le s.* » qui produit un éclair chez une élève qui découvre le mot remplacé par le pronom : « *Les enfants.* » L'épisode ne se termine pas par une institutionnalisation fixant une règle grammaticale, seulement une reprise « *Les enfants ? Il avec un s, ça peut être remplacé par les enfants ?* » qui ne valide pas la réussite, mais relance le questionnement (« *Je ne sais pas. Ne me dites pas non. Moi je me pose des questions, j'en suis au stade où je me pose des questions. Je ne sais pas* ») suite aux hésitations d'élèves qui n'assimilent pas vraiment l'effet de substitution pronominale très abstrait pour des enfants de cours préparatoire. Après la récréation, un épisode suivant boucle le questionnement et conduit à une institutionnalisation explicitée de la notion de « pluriel ».

En revanche, dans la classe de Didier (CP), nous assistons à une institutionnalisation courte, et de forme explicite « *Le pluriel. Donc on a vu que c'était le pluriel. Donc il y a plusieurs personnes. Ils c'est-à-dire les terriens et à chaque fois il y a e.n.t.* ». L'enseignant fixe ainsi la notion de pluriel. C'est un glissement conceptuel institutionnalisant à valeur morpho-syntaxique (au regard de la langue grammaticale et des observations visuelles convoquées sur la marque orthographique) Les élèves constatent la relation pronom, « ils », terminaison du verbe en « e.n.t. » et notion de pluriel. C'est une première approche, un simple constat qui « prépare » les élèves, bien avant une conceptualisation des relations morpho-syntaxiques dans les phrases.

6-3 : Analyse en termes de topogénèse, l'identification des « glissements conceptuels »

Il s'agit ici d'identifier les grands types de glissements conceptuels utilisés par les maîtres de grammaire. Il existe, inférons-nous, deux types de glissement conceptuel :

- ceux liés à l'étayage; ils soulignent l'état de l'interaction entre le maître et l'élève (interaction convergente ou remédiate), ils présentent le rapport entre la réponse de l'élève et l'institutionnalisation du savoir ;
- ceux liés au type de langage grammatical (l'épi/métalangue), directement liés aux contenus des apprentissages en grammaire, ils caractérisent une forme d'analyse, une activité épilinguistique ou métalinguistique.

Les glissements conceptuels institutionnalisants, remédiants, et instrumentés appartiennent à la première typologie, les autres glissements sémantiques, thématiques, morpho-syntaxiques et syntaxiques à la seconde.

1. Le glissement institutionnalisant : Après quelques interactions, un élève a trouvé la bonne réponse (le pourquoi de l'usage). Le maître souligne cette réponse et formule, en généralisant, la règle. Comme illustration, nous prenons les derniers propos de Jean-Jacques qui institutionnalise la règle grammaticale, sans toutefois définir explicitement le concept de complément de verbe en opposition au complément de phrase ou circonstanciel : « *On est bien obligé de mettre quelque chose derrière je suis allé* » et « *Donc, tout ce qui est orange, effectivement, ça fait partie du groupe de verbe. Et pourtant, ça ressemble à un complément circonstanciel. Ça fait partie de groupe de verbe. On est bien d'accord* ». Les protocoles de Juliette et de Pascale soulignent aussi des glissements institutionnalisants comme nous l'avons déjà indiqué.

2. Le glissement remédiant : Aucun élève n'a trouvé la bonne réponse. Le maître, à la fin de l'échange, finit par formuler la règle, ou bien se voit contraint d'utiliser une procédure qui contourne la difficulté et remédie ainsi à l'erreur effective ou qui se profile.

Dans l'épisode de glissement issu du protocole de Juliette (autour de « *Un peu de silence* ») les élèves n'ont pas trouvé la bonne réponse, la maîtresse est contrainte d'expliquer le phénomène des phrases sans verbes : « *Il n'y a pas de verbe dans cette phrase, c'est une phrase nominale, pas de verbe...* » (Voir page 14). Le glissement est remédiant. Dans le corpus d'Evelyne, l'épisode de glissement se produit au moment où la classe rencontre une impasse devant un raisonnement en thème - rhème. « *Les enfants* » sont bien le thème de la phrase, ce de quoi on parle. Mais cela ne correspond pas au sujet grammatical qui est un groupe de mots. Le glissement s'effectue lorsque les élèves produisent une pronominalisation suggérée par la maîtresse qui ne fonctionne pas. Nous observons, du coup, un étayage de l'enseignante qui produit un glissement remédiant. De la même manière, dans le corpus de Marielle, les raisons se trouvent dans la limitation du raisonnement en référence au thème/rhème. Des élèves ont trouvé qu'on parle du cinéma dans la phrase : « *Nous allons au cinéma* ». Réponse éminemment juste, mais ici le thème de la phrase ne correspond pas au sujet grammatical : le pronom « *nous* ». L'enseignante est aussi dans l'obligation de provoquer un glissement remédiant en utilisant un questionnement limité. La même limitation du raisonnement, en référence au thème/rhème, s'observe dans le protocole de Muriel face à une phrase à l'impératif qui oblige les élèves à dépasser un raisonnement fondé sur la valeur thématique pour trouver le sujet implicite « *vous* », qui ne peut pas apparaître dans une phrase au mode impératif et produit aussi un raisonnement remédiant.

3. Le glissement instrumenté

Le maître choisit ou décide selon les contraintes didactiques, les capacités des élèves d'utiliser un artefact qui comporte dans son utilisation même un glissement conceptuel. Le maître ne va pas développer une institutionnalisation explicite, l'instrument provoque un glissement qui implicitement indique le concept : par exemple, la notion d'enchâssement de compléments ou le groupe sujet, le partitif.

Nous relevons dans l'épisode de glissement de la classe de Jean-François, un glissement instrumenté qui se produit grâce à l'exercice d'agrégation de segments de phrases en une seule phrase « *boule de neige* » constituée de tous les compléments précédemment analysés. Tout au long

de ce protocole (voir en annexe sur cédérom), les exercices oraux qui amènent l'enseignant à interagir en termes de questions, réponses, justifications de type sémantique semblent le support pour bâtir progressivement LA phrase modèle (dénommée « *phrase boule de neige* » par le maître). La phrase ainsi obtenue, tel un emboîtement de poupées russes, est une construction prototypique d'un algorithme grammatical comprenant GS+V+COD+COI+CC. En définitive, les premières analyses grammaticales sont prétextes à la construction d'une très longue phrase par emboîtement de divers constituants, montrant l'enchâssement de divers compléments et plus loin des effets de substitution.

De la même manière, en CE1, l'enseignante Evelyne utilise la procédure de substitution du mot ou du groupe de mots – identifié comme « de qui, de quoi on parle ? » – par un pronom personnel. Cette pronominalisation permet un glissement conceptuel vers un niveau supérieur dans la mesure où elle offre aux élèves l'opportunité de s'abstraire de la sémantique pour parvenir progressivement à une élaboration de la formalisation grammaticale, du moins l'inférons-nous. La substitution pronominale montre que le mot ou groupe de mots, extrait de son contexte, forme le groupe sujet car il s'inscrit dans une relation sujet/verbe que les enfants connaissent déjà grâce aux tableaux de conjugaison appris et toujours affichés dans la classe. Cela fait implicitement comprendre que ce groupe de mots ou mot remplacé par « il », « ils » ou « elle » est un sujet, constituant essentiel à la phrase, un élément qui forme avec le verbe la phrase prototype et impose au verbe une marque de conjugaison au sein de l'équation : P : G.S. + G.V. La pronominalisation facilite l'assimilation conceptuelle du Groupe Sujet dans son lien fondamental avec le verbe tout en sollicitant une attention particulière sur le rapport élément/groupe. S'il manque l'extraction d'un seul mot dans la reconnaissance du GNS, la pronominalisation ne fonctionne pas, au regard d'un recours à une instance sémantique de validation.

Afin de finaliser un guidage dans une notion abstraite, le maître change de contexte, il transfère l'opération dans un univers plus familier des élèves, une proximité favorable au glissement. L'enseignant étaye le glissement de cette manière, avec une procédure de « recontextualisation » qui va porter le glissement lui-même. Nous avons comme illustration le transfert opéré par Guillaume (CM1) qui propose, afin de faire comprendre le concept abstrait de partitif, une manipulation via la substitution de « lave » par « purée » dont la proximité langagière est plus importante pour les écoliers. « *Moi je peux vous proposer au lieu de dire la lave, par exemple je vais manger purée, je vais manger... Qu'est-ce que vous allez mettre avant purée ?* », ce à quoi les élèves répondent : « *De la.* » Le maître reprend en écho : « *De la purée* » qui amène les élèves à trouver la solution attendue, à opérer le transfert souhaité : « *Ah oui, de la lave* ».

Nous pouvons aussi considérer comme autre glissement instrumenté, les procédures de soulignage des groupes syntaxiques que les élèves repèrent. Par exemple, entourer en bleu, en rouge. Les élèves peuvent faire la bonne opération, mais ils n'arrivent pas au « pourquoi ». Ils justifient les groupes soulignés par des couleurs distinctes, mais de manière restrictive au regard de ce qu'on peut attendre par exemple dans les grandes classes. Ainsi, nous lisons dans un protocole de CM2 (classe de Muriel) : « *Exact. Le verbe, c'est l'action et le sujet, c'est celui qui fait l'action. Alors, cherchez-moi donc celui ou celle ou ceux qui font les actions et cette fois-ci, c'est en jaune... Ou en orange effectivement.* » Il est requis un codage de couleurs sans que les élèves ne définissent le « pourquoi » de façon syntaxique comme nous l'observons généralement au CM.

4. Le glissement sémantique : Le protocole de Marielle (CE1) est une illustration d'un glissement essentiellement sémantique : « *celui qui fait l'action, qui est-ce?* ». L'enseignante reste essentiellement dans le registre sémantique et dans une grammaire de la « paraphrase ». Cela n'implique pas l'inexistence d'une analyse de la phrase, au contraire : l'enseignante amène les élèves à s'interroger sur ses éléments. Mais la référence théorique pré - linguistique de l'enseignante ne peut renvoyer les élèves à une conceptualisation de la phrase avec l'assimilation

des propriétés de ses éléments. Elle utilise des procédures ou des astuces qui renvoient à une approche « outil » de la langue sans développement d'une approche « objet ». C'est un palier de conceptualisation épi - langagier de type « sémantique provisoire » vraisemblablement nécessaire dans un cheminement d'apprentissage grammatical. Ce glissement se fonde purement sur la base du sens.

5. Le glissement thématique : Le corpus d'Evelyne montre un glissement de type thématique avec l'utilisation d'un artefact didactique de pronominalisation. La substitution du mot ou du groupe de mots par un pronom personnel s'effectue grâce à une extraction du GNS par la question : « de qui, de quoi on parle ? » Le glissement thématique se fonde sur un raisonnement en thème/rhème, il se fonde sur la base du texte.

6. Le glissement morphosyntaxique : Le protocole de Cécile en est une parfaite illustration ; les épisodes de glissement reposent sur les aspects visuels de la marque orthographique. Les accords orthographiques sont les supports à un glissement dans une visée de secondarisation, ce qui appartient à la stratégie de l'enseignante. L'adjectif est le mot qu'il convient d'accorder en genre et en nombre avec le nom auquel il donne plus de détail (« *l'adjectif est au pluriel) quand il est accompagné d'un nom qui lui-même est au pluriel* »). Le primat est donné à l'orthographe, à la morpho-syntaxe. Nous observons aussi au cours préparatoire, dans le cadre d'une grammaire intuitive de sensibilisation, des effets de glissement liés à la visualisation des analogies et différences que nous qualifions de « glissements morpho-syntaxiques ». Par exemple, nous extrayons du protocole de Marie José : « *il y a un « s » ; viens me montrer* », de celui de Brigitte : « *parce qu'il y a t.e.n.* ». Et plus explicitement apparaît ce glissement conceptuel de type morpho-syntaxique dans le corpus de Didier avec : « *effectivement, il y a quelque chose qui revient dans la phrase : le e, le n et le t. E.N.T., E.N.T., E.N.T., E.N.T., E.N.T.* » Ce glissement se fonde sur la base de la marque orthographique.

7. Le glissement syntaxique : Il institue la connaissance formelle grammaticale. Il est illustré par les solutions des élèves dans les protocoles de Fabienne (« *Attribut, ça veut dire que les girafes sont, c'est le verbe être. Comme être, c'est un verbe d'état. Eh ben, euh, celui qui... euh, le mot qui est après être... et ben, ça va être après être...* ») Ou d'Annabelle (« *Parce que là, c'est au féminin. Et livre, c'est au masculin. Il faut dire « le livre ». Il faut que ce soit au masculin.* ») Ce glissement se fonde sur la base du fonctionnement interne de la langue.

En résumé :

Glissements liés à l'étayage

- | | |
|---|--|
| 1. Le glissement institutionnalisant | Formulation et généralisation de la règle après réponse exacte |
| 2. Le glissement remédiant | Formulation de la règle par le maître après absence de réponse |
| 3. Le glissement instrumenté | Facilitation de la formulation de la règle grâce à un instrument |

Glissements liés au langage grammatical (l'épi/méta - langue)

- | | |
|--|--|
| 4. Le glissement sémantique | Sur la base du sens |
| 5. Le glissement thématique | Sur la base du texte, en thème/rhème |
| 6. Le glissement morphosyntaxique | Sur la base de la marque orthographique |
| 7. Le glissement syntaxique | Sur la base du fonctionnement interne de la langue |

D'autres grands types de glissements peuvent vraisemblablement apparaître en analysant de près un grand nombre de stratégies individuelles, avec un corpus moins modeste. Cela impliquerait le recueil d'un protocole très complet et précis, soucieux d'une grande homogénéité de niveaux de classe et d'objets enseignés. Nous pourrions ainsi observer à grande échelle l'étude comparée de l'enseignement du GNS au cours élémentaire puis au cours moyen ; ou encore l'étude comparée de l'enseignement des expansions du nom, des verbes ou des phrases au cours élémentaire puis au cours moyen.

Les quelques comparaisons, qui suivent, désignent une procédure d'analyse qu'il conviendrait donc d'utiliser dans le cadre d'une étude plus complète. Nous avons simplement extrait quelques situations comparables pour chercher à identifier les stratégies diversifiées des enseignants.