

Philippe Clauzard

## Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

### Référence électronique

Philippe Clauzard, « Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-3 | décembre 2014, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 03 février 2015. URL : <http://educationdidactique.revues.org/2051>

Éditeur : Presses universitaires de Rennes

<http://educationdidactique.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://educationdidactique.revues.org/2051>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (<http://www.cairn.info>).



Distribution électronique Cairn pour Presses universitaires de Rennes et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)

Tous droits réservés

## **LES GLISSEMENTS CONCEPTUELS : UN OBSERVABLE DE SECONDARISATION EN CLASSE ÉLÉMENTAIRE DE GRAMMAIRE**

*Philippe Clauzard*

*Laboratoire LCF I-care, EA 4549, université de la Réunion*

La réussite de la tâche scolaire n'entraîne pas nécessairement une assimilation du savoir visé. Seule une tâche, impliquant une « secondarisation » permet de s'assurer que l'élève n'a pas seulement réussi la tâche, mais a effectué une vraie appropriation du savoir. Pour stimuler ce saut épistémique, l'enseignant dispose d'un moyen : mettre l'accent sur les « épisodes de glissement » qui font passer de la réussite à la conceptualisation. Nous développons cette idée dans une recherche sur la médiation grammaticale en école élémentaire qui souligne bien le glissement progressif de la langue outil vers la langue objet de compréhension de son fonctionnement

Mots-clés : Analyse de l'activité enseignante, didactique professionnelle, secondarisation, glissement conceptuel, médiation, étude de la langue.

*Conceptual shifts: an observable of secondarisation in elementary grammar class*

*The success of the academic task does not necessarily mean assimilation of knowledge concerned. Only one task, involving a "secondarisation" ensures that the student has not only managed the task, but made a real appropriation of knowledge. To stimulate this epistemic jump, the teacher has a way: focus on "shift episode" to move from success to conceptualization. We develop this idea in a research on grammatical mediation in elementary school that underscores the gradual shift from "tool language" to "object language" of understanding of its working*

*Keywords: Analysis of teaching activity, professional didactic, secondarisation, conceptual shift, mediation, language study*

## INTRODUCTION

Ce texte cherche à analyser, avec le cadre théorique de la didactique professionnelle, l'activité d'enseignants qui font apprendre la grammaire à des élèves de l'école élémentaire. Nous considérons la classe comme le lieu d'une co-activité enseignant – élèves, qui s'effectue autour d'un objet médian, l'objet à apprendre, souvent inscrit dans le titre de la leçon.

On peut considérer la tâche scolaire, qui donne corps à l'activité d'apprentissage de l'élève, comme le point central de l'articulation triangulaire entre les pôles enseignant, élève et savoir. Cette tâche scolaire est fonctionnelle. À partir d'objectifs d'apprentissage précis, elle permet une planification du cours, une anticipation des difficultés cognitives, un phasage de la séance qui peut s'effectuer de manière cohérente et hiérarchisée, un processus de négociation et de co-activité avec les élèves. En ce sens, la tâche scolaire constitue un instrument de pilotage de la classe. C'est aussi un espace intermédiaire entre les sujets et l'objet à enseigner : le savoir se construit dans la tâche que l'élève effectue. La tâche se trouve également médiatrice entre l'enseignant et l'élève : la tâche scolaire est un objet associé à une action qui permet à l'enseignant de connaître l'élève, de l'accompagner dans sa transformation, son appropriation des savoirs. La tâche scolaire est donc un moyen pour apprendre, à condition que soient réunies quelques conditions, dont l'une nous semble majeure, celle de la secondarisation.

Nous développons dans cet article la nécessité de prendre en compte la secondarisation comme levier pour faire apprendre la grammaire (et peut-être dans d'autres disciplines), considérant qu'elle se pragmatise dans des épisodes de glissements conceptuels que l'enseignant peut piloter dès lors qu'il régule son cours.

In fine, nous nous intéressons aux effets de conceptualisation grammaticale des élèves d'école élémentaire et aux gestes professionnels des enseignants qui les guident. Ces épisodes constituent à l'observation de nos protocoles un « saut épistémique », un observable de secondarisation « pragmatisé » pour orienter et guider l'action d'enseigner la grammaire.

Il ne s'agit pas d'une étude linguistique, mais d'une recherche sur le mode opératoire d'enseigner et faire apprendre la grammaire. Notre perspective

est de comprendre l'activité enseignante en cours de grammaire, à l'école élémentaire, de déterminer des concepts organisateurs de cette activité au sens de Pastré (2011). Des méthodes issues de l'ergonomie furent employées : filmage des classes, analyse descriptive et conceptuelle des données, autoconfrontation des enseignants au film de leurs actions afin d'en révéler leurs significations et connaître les représentations des praticiens.

Nous nous intéressons à l'analyse de l'activité d'un enseignant dans une relation avec ses élèves d'un point de vue de didactique professionnelle.

Notre entrée analytique articule didactique professionnelle et didactiques disciplinaires dans une étroite relation, car l'activité enseignante s'adosse toujours à un contenu disciplinaire. Sans objet d'enseignement disciplinaire, il n'existe pas d'apprentissage scolaire.

## PROBLÉMATIQUE

Nous cherchons à comprendre comment s'enseigne la grammaire en école élémentaire. Qu'est-ce qu'enseigner la grammaire ? Comment les élèves apprennent-ils des savoirs grammaticaux ?

Notre objet présente une double dimension : nous avons la dimension épistémique de la grammaire et la dimension pragmatique d'une grammaire en acte qui conduit l'élève à passer du concept outil (la langue de communication) au concept objet (la langue d'étude). La grammaire nous semble relever de la prise de conscience du fonctionnement du langage : le passage d'une activité « épilinguistique » (la mise en œuvre d'une grammaire intériorisée conduisant à manipuler des règles grammaticales non consciemment) à une « activité » « métalinguistique », le contrôle délibéré de la pratique langagière (Gombert, 1997 et Culioli, 1991).

Nous pensons que l'apprentissage grammatical est un processus itératif de conceptualisation longue avec des moments de passage d'une dimension à une autre dans l'appréciation de la langue. Ces changements de dimension paraissent s'incarner dans le passage graduel que l'enseignant doit piloter entre l'analyse sémantique et l'analyse syntaxique de la phrase.

Nous faisons l'hypothèse que ces passages graduels d'un état d'appréhension de la langue à un autre forment des épisodes de glissements concep-

tuels qui permettent aux élèves à la fois la réussite d'exercices grammaticaux et l'assimilation de faits grammaticaux.

Nous adossons notre hypothèse à la théorie de la secondarisation que nous considérons comme un concept organisateur de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en école élémentaire. Secondariser permet pour l'élève d'exercer des activités de pensée sur les tâches scolaires. Conduire à la secondarisation pour l'enseignant est un outil de régulation de leur apprentissage.

Nous faisons l'hypothèse que cette secondarisation se pragmatise dans le concept de « glissement ». Les épisodes de « glissement » forment dans les protocoles un changement de dimension, un observable de la secondarisation appliquée à la « grammaire en acte ». Conduire un glissement conceptuel nous semble un geste professionnel essentiel pour enseigner la grammaire.

## CADRE THÉORIQUE

### Une articulation entre didactique du français et didactique professionnelle pour entrer dans l'agir enseignant

Notre recherche s'inscrit clairement dans le cadre théorique de la didactique professionnelle qui postule que toute activité professionnelle est organisée et que l'activité enseignante peut être analysée comme toute autre profession. La didactique professionnelle s'est nourrie d'apports de l'ergonomie dont la théorie de l'activité définie par Leontiev (1984) en termes d'activités proprement dites liées à un motif, d'actions dirigées par un but et d'opérations associées à des conditions indispensables à leurs exécutions. Cette structure hiérarchique de l'activité permet de l'analyser, projet préalable à la conception de toute formation professionnelle en didactique professionnelle. Pour Pastré (2011), l'analyse de l'activité des hommes au travail a pour vocation d'étayer le développement de leurs compétences. Cette centration sur l'activité conduit à repérer les concepts qui organisent l'action du praticien (ici de l'enseignant). Ce ne sont pas des réponses théoriques qui diraient comment opérer pour passer à la pratique, mais des « connaissances en acte » qui à l'intérieur même de la pratique professionnelle assurent son organisation. Ce repérage fonde alors une formation au

métier à partir des activités du sujet. On pourrait parler d'apprentissage par les situations de travail où l'on modélise les organisateurs de l'activité, qui sont invariants, orientent et guident l'action. Apparaissent aussi les modèles opératifs qui sont l'appropriation personnelle de ces organisateurs et à la base des stratégies singulières déployées par les opérateurs. La didactique professionnelle est ainsi un cadre intégrateur qui permet d'observer le métier d'enseignant, de comprendre l'activité professionnelle de l'enseignant en fonction de la situation et de ses choix singuliers. Lequel enseigne une matière scolaire, d'où un rapprochement avec les didactiques des disciplines pour affiner les analyses d'une co-activité dialogique entre un enseignant et des élèves au sein d'une classe.

Ces deux didactiques entrent en dialogue au fil de nos analyses. La didactique professionnelle est orientée « métiers », elle analyse ici l'activité des enseignants en grammaire. La didactique des disciplines (sous l'inspiration de Brousseau) s'est focalisée sur l'apprentissage des élèves. Elle n'ignore pas ce que fait l'enseignant (qui est un concepteur de situations, qui est médiateur), mais l'activité enseignante n'est pas prise en compte dans la théorie. À la lecture des travaux de Sensevy, et Schneuwly, nous observons un déplacement d'accent : il est pris en compte le couplage apprentissage-enseignement, c'est-à-dire à la fois l'activité de l'élève et surtout l'activité de l'enseignant. On traite l'activité de l'enseignant, non plus comme une simple aide à l'apprentissage, mais comme une activité complète, qui comporte sa propre organisation, même si c'est toujours dans un cadre interactif. Comme l'écrit Gérard Sensevy (2007) : l'enseignant est gagnant quand l'élève gagne.

Concernant plus précisément la didactique du français, elle s'est d'abord centrée sur ses objets d'enseignement avec des emprunts majeurs à la linguistique et au structuralisme. Ce n'est que dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix qu'elle s'est intéressée à l'activité de l'élève pour étudier ensuite celle de l'enseignant, et enfin l'articulation des trois pôles : objet-enseignant-élèves. Notre contribution s'inscrit dans cette dynamique.

### Un appui sur des théories linguistiques comme outils d'analyses

Notre entrée dans l'analyse de l'apprentissage grammatical des élèves prend appui sur les théories

de Gombert et Culioli, relatives aux activités épilinguistiques et métalinguistiques. Ces distinctions, dont Culioli fut à l'origine, nous permettent d'étudier comment les élèves peuvent élaborer un modèle cognitif (la connaissance de la langue) sur un modèle opératoire (l'utilisation de la langue).

Gombert (1997) établit (dans une perspective psycholinguistique) une différence entre *épi* et *métalinguistique* : l'activité épi-linguistique correspond à une utilisation de la langue non contrôlée consciemment. C'est la dimension « outil » de la langue, la maîtrise fonctionnelle de règles et d'usages langagiers dont la connaissance est implicite. En revanche, l'activité méta-linguistique favorise une utilisation contrôlée et planifiée de la langue. Cela renvoie à la dimension « objet d'étude » de la langue qui permet in fine un contrôle délibéré et une planification de l'usage de la langue avec la maîtrise des règles de grammaire. Le caractère conscient de l'action est le critère majeur pour différencier les comportements « *méta* » des comportements « *épi* » : tout se joue dans la prise de conscience de l'élève. Nous pensons que celle-ci émerge dans les épisodes de glissement conceptuel selon des degrés de complexité croissante qui nous amènent à penser la conceptualisation grammaticale comme un long cheminement par paliers d'appréhension et d'analyse de la langue.

Dans une perspective linguistique, Culioli (1991) définit l'activité épilinguistique comme une activité plus ou moins consciente du sujet parlant, régie par des représentations langagières auxquelles nous n'avons pas accès. Il y a chez lui la volonté de tenir compte non seulement de la linguistique, mais aussi des opérations cognitives à l'origine de l'acte langagier. Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (définie comme *activité métalinguistique non consciente*). Cela étant, épilinguistique et métalinguistique ne s'opposent pas vraiment puisque le second se nourrit constamment du premier. On peut y voir un va-et-vient entre la « rationalité du locuteur » et la « rationalité du linguiste ». L'école recherche pour les jeunes la maîtrise de la langue par la prise en compte d'une nouvelle rationalité linguistique que les activités en grammaire encouragent avec la conscientisation progressive des faits de langue.

Les références linguistiques utiles à nos analyses de corpus relèvent de la linguistique structurale (non que nous réfutions la linguistique énonciative, mais nous n'en avons pas observé de développements en

classe). Nous nous sommes appuyés sur les théories issues du structuralisme comme le distributionnalisme de Bloomfield et Harris (1970 & 1976) qui ont marqué les pratiques enseignantes avec leurs séries de combinaisons et sélections dans le paradigme qu'on installe dans le syntagme. Saussure avait défini dès 1916 les deux types de rapport entre les unités linguistiques : des rapports d'exclusions/sélections et des rapports de combinaisons qui fondent les exercices grammaticaux. Nous observons aussi nos corpus à la lumière de la linguistique générative de Chomsky (1957) qui s'ancre fortement dans la syntaxe. La place des mots, leurs ordres et les relations morphosyntaxiques, qui déterminent l'orthographe, sont les clefs de voûte d'un apprentissage élémentaire de la grammaire. Aussi imparfaitement transposée dans le monde scolaire fut-elle, des aspects théoriques de la grammaire de Chomsky présentent toujours des traces en classe dans les pratiques de manipulation des syntagmes et de leurs éléments, les jeux sur les structures et les visualisations segmentées des phrases.

Sachant que le structuralisme a tendance à chosifier la langue comme une langue morte séparée de tout contexte d'énonciation (ce qui peut apparaître utile dans des observations et démonstrations, mais inefficace pour transférer des connaissances grammaticales en outils d'écriture), nous avons aussi fait appel aux travaux de Vargas (1992) qui propose le principe d'une analyse de la langue selon trois niveaux : un niveau sémantique (référence au monde en actant/procès), un niveau énonciatif (statut de l'information en thème/rhème), un niveau syntaxique (une approche formelle en sujet/prédicat). Affirmant que « *toutes les grammaires ne sont pas équivalentes* », Vargas associe l'étude du sens à l'étude de la forme et de l'énonciation. Il estime que « l'enfant entretient des rapports privilégiés sémantiques et pragmatiques (=énonciatif) à la langue ». Les didacticiens actuels semblent privilégier l'articulation de ces trois points de vue linguistiques. Ils remarquent que la plupart du temps l'accès à la langue chez l'élève est sémantique ou pragmatique et qu'il convient non pas d'évacuer ces deux points de vue au profit du seul point de vue formel grammatical (ou morpho-syntaxique), mais de s'en servir comme base de théorisation pour amener les élèves à passer des concepts quotidiens aux concepts scientifiques, pour reprendre les termes de Vygotski (1997). Ajoutons que dans les raisonnements grammaticaux observés, une validation

sémantique est exigée après des manipulations de type syntaxique comme la pronominalisation du sujet. Cette entrée par « les trois points de vue » s'avère essentielle pour la construction progressive de savoirs grammaticaux, pour favoriser des glissements conceptuels, tel que nous tentons de le démontrer. Un même objet linguistique peut s'analyser selon des points de vue complémentaires qui visent chacun une finalité particulière, mais qui encouragent un solide étayage didactique, un accompagnement de l'élève favorable dans la construction de son apprentissage de la langue particulièrement complexe.

### Penser l'étude de la langue au sein de la didactique du français

Selon Boutet (2005), l'apprentissage de la langue demande que la connaissance réflexive de l'organisation de la langue (avec ses contraintes d'ordre et de place, les catégories, les métatermes, les relations morphosyntaxiques) précède celle sur l'organisation discursive, considérant qu'il s'agit de deux univers différents. La phrase est un objet construit issu du monde de l'écrit et de la description grammaticale classique, le discours est un objet empirique. Une réflexion sur les phénomènes textuels invite à une conceptualisation préalable des entités morphosyntaxiques les incarnant. Une progressivité de la compréhension de la langue s'impose. Notons toutefois que l'objet « langue » est difficilement décomposable, même si son enseignement exige une didactique qui l'élémentarise. Schneuwly (2006) souligne que tout objet à enseigner fait partie d'un autre qui l'englobe. Ce qui est particulièrement exact en grammaire. L'objet « grammaire » a la particularité d'être très difficile à découper. Certes, on peut isoler les marques du genre et du nombre. Mais, par exemple, on ne peut aborder le groupe sujet et le groupe verbal sans se référer à la structure de la phrase. La partie grammaticale s'examine toujours d'une manière ou d'une autre en fonction de l'ensemble. L'objet grammatical à enseigner n'est découparable que jusqu'à un certain point. La perspective globale (et textuelle) est toujours plus ou moins présente en grammaire. L'objet à enseigner ne peut pas être réduit à une notion : on ne comprend la notion de sujet que référée à ce qu'est une phrase (qui elle-même s'insère dans un texte). C'est probablement une spécificité de l'objet « grammaire » qui est formé d'un

ensemble de concepts emboîtés, tous en très étroite connexion, fort difficilement « élémentarisables ». Par ailleurs, les choses ne sont pas toujours clivées. Entre la nature et la fonction d'un élément linguistique, la correspondance n'est pas bi-univoque, puisqu'un élément d'une nature donnée peut avoir plusieurs fonctions (par exemple : un adjectif peut être attribut ou épithète). Inversement, une même fonction peut être assurée par des éléments de nature différente (« un sujet peut se réaliser sous la forme d'un pronom, d'un syntagme nominal, d'une proposition complétive ou d'une construction infinitive »).

L'objet grammatical est ainsi marqué par la complexité, son épaisseur interdit tout automatisme de l'analyse. Tout comme en analyse littéraire, différents paramètres interviennent. Comprendre le fonctionnement de la langue paraît une activité cognitive au centre de la didactique du français. Il reste néanmoins à savoir si une activité réflexive sur la langue est pertinente dans le développement intellectuel d'un jeune.

S'appuyant sur les propos de Vygotski, Boutet assure que, dans une perspective développementale, l'activité et la réflexion grammaticales sont cruciales. La prise de conscience de ce que l'on fait quotidiennement en parlant et l'entrée dans l'écrit sont des processus cognitifs en étroite relation de dépendance. Vygotski (1997) fut le premier à esquisser une « psychologie de l'apprentissage grammatical » soulignant clairement la fonction de la réflexion métalinguistique dans le développement intellectuel des enfants et plus spécifiquement dans l'accès à l'écrit. Vygotski parle de l'accès à des fonctions psychiques supérieures grâce à la grammaire et à l'écrit. Il définit l'écriture comme une activité volontaire, consciente, abstraite qui n'est pas la simple traduction de l'oral (constituant une activité et une acquisition involontaires et non conscientes depuis le plus jeune âge). S'appuyant sur sa distinction entre concepts quotidiens « spontanés » et concepts scientifiques, il défend l'idée d'une relation fondamentale entre l'accès à l'écrit et la réflexion métalinguistique. Cette conception va à l'encontre d'une représentation de la grammaire comme une activité obsolète. Elle affirme aussi l'articulation entre l'apprentissage grammatical, la production d'écrits et de surcroît l'analyse de textes littéraires ou documentaires : trois pôles principaux de la didactique du français.

Apprendre la grammaire est une étape clef dans la maturation intellectuelle des jeunes élèves dans la

mesure où s'y articulent réflexions sur la langue et utilisations écrites de la langue. L'étude de la langue n'est pas une simple survivance de pratiques scolaires anciennes, mais la clef de voûte de la maîtrise du français.

### La théorie de la secondarisation pour décoller de la matérialité du « faire »

Les interactions en classe reposent sur des tâches scolaires. En suivant l'analyse de Sensevy (2008), qui s'inspire lui-même de Brousseau (1998) et de Chevallard (1985), elles permettent les apprentissages selon le triptyque de définition, de dévolution et de régulation des activités scolaires. Les tâches scolaires aboutissent à une institutionnalisation qui transforme l'objet enseigné en objet appris. Mais afin que cet objet soit conceptualisé, il convient que les élèves puissent s'en emparer en le pensant. Pour ce faire, un processus de secondarisation doit s'engager. Secondariser consiste à extraire une notion enseignée de ses aspects contextuels afin d'en favoriser abstraction et transfert à d'autres situations. Secondariser est un attendu cognitif chez l'apprenant et la conduite du processus de secondarisation est un geste professionnel assuré par chaque enseignant plus ou moins implicitement. Initialement une notion bakhtinienne, la théorie de la secondarisation fut retravaillée par Bautier et Goigoux (2004) à partir des notions de genres de discours premiers et de genres de discours seconds.

Point central de l'articulation triangulaire entre les pôles enseignant, élève et savoir, la tâche scolaire est un moyen pour apprendre, à condition que la secondarisation soit convoquée. Car les tâches scolaires ne sont en fait que des tâches prétextes. Elles ne sont que le support à la transformation de soi, à une activité constructive d'apprentissage, à une activité de développement des compétences et connaissances du sujet. Elles ne possèdent pas de but en soi. Leur raison d'être est à rechercher ailleurs. Les élèves doivent considérer les objets scolaires qui sont des objets à apprendre comme des objets sur lesquels ils peuvent exercer des activités de pensée. De la sorte, les élèves sont amenés à dépasser le côté conjoncturel de la tâche, la matérialité de la tâche scolaire. L'observation des interactions en classe montre que les élèves adhèrent tellement aux activités scolaires qu'ils sont uniquement dans le « faire », dans la préoccupation de réussir sans s'in-

terroger sur ce qu'ils font, sur ce qui est en train de se produire et pourquoi. Cette forte adhésion à la tâche est paradoxalement un empêchement à effectuer des activités de pensée sur leur activité scolaire. Il y a un besoin à étayer un décollage de la matérialité de la tâche scolaire, à accompagner le « faire » du « dire sur le faire », à mobiliser cognitivement les élèves à une réflexion pour « faire » et après avoir fait sur « ce que l'on a fait et comment ». Langage et action sont ainsi en interaction et permettent d'entrer dans un processus de secondarisation. À ce titre, un étayage de l'enseignant est fondamental pour amener les élèves à distinguer la tâche scolaire de sa signification, référée à l'objet d'enseignement. Si l'élève cherche à réussir la tâche sans s'interroger sur l'objet dont la tâche n'est que le support pour apprendre, la visée de secondarisation sera manquée. Et l'apprentissage improbable. Car les objets scolaires sont en effet des objets à interroger, des objets à penser, même si cet aspect semble une évidence pour l'enseignant. Cela ne va pas de soi pour un élève qui ne conçoit son « métier » d'élève que dans la réponse aux « stimuli » du professeur.

### Définition de l'épisode de glissement conceptuel

Nous définissons notre concept de glissement conceptuel comme l'instanciation du concept de secondarisation appliqué au domaine de la grammaire. Ce concept théorique, quand il est pragmatiqué, c'est-à-dire quand il sert à orienter et guider l'action, devient le concept pragmatique de « glissement » : il s'agit de dépasser la matérialité de la tâche scolaire pour accéder aux concepts grammaticaux que cette tâche supporte.

Sans glissement, que nous qualifions de conceptuel, la classe reste au niveau de la tâche, non de sa signification référée à l'objet de savoir. Les enseignements demeurent au niveau de la matérialité de l'exercice sans l'utilisation de toutes les opportunités d'opérer ces glissements qui permettent de passer de la langue outil à la langue objet (cf. Douady, 1986).

Le « glissement conceptuel » permet un pas de côté en direction d'une objectivation de la langue. Il situe pleinement les élèves dans le cadre d'un laboratoire d'investigation linguistique, d'étude de la langue. Il souligne un dépassement à tout référentiellement uniquement sémantique pour entrer dans la syntaxe de la langue ; un dépassement de l'outil

« langue » pour construire une « langue » objet. Il est donc un passage d'un état à un autre dans la manière d'appréhender la langue, le passage de son utilisation à la compréhension de son fonctionnement, par l'analyse, avec l'identification des propriétés des concepts grammaticaux et des relations entretenues entre eux. Il s'effectue le glissement entre une connaissance « épi », non consciente et implicite, et une connaissance « méta », explicite et consciente.

Le concept de « glissement » suggère une circulation entre des niveaux d'analyse et des paliers de conceptualisations (de sémantique, textuel à morphosyntaxique) en vue d'une connaissance formelle de la langue. Cette abstraction de la langue est progressive, elle s'effectue à la mesure du possible de conceptualisation des élèves, leur zone de proche développement (Vygotski, 1997). Dans le meilleur des cas, il se produit une assimilation des propriétés des concepts grammaticaux et des relations entretenues entre eux, une modification de l'attitude vis-à-vis de sa langue face à laquelle il convient de devenir un observateur éclairé.

L'épisode de glissement conceptuel dévoile la complexité de la langue qui convoque des approches progressives, des enseignements ajustés, des pilotes de changements de dimension dans la manière d'appréhender la langue (que sont nos glissements). Car, le glissement conceptuel offre aussi l'opportunité pour l'enseignant de piloter les interactions selon l'état des réponses des élèves à ses sollicitations. Le glissement dépend donc du rapport entre le questionnement du maître et les réponses des élèves : il exprime l'état des interactions élèves-enseignants (convergentes ou divergentes) et l'état des analyses et des contenus relativement à la langue grammaticale employée pour désigner et définir des faits de langue.

La métaphore du glissement ne doit pas nous induire en erreur, car l'image prête à ambiguïtés : au mieux, un patineur glisse sur la glace pour enchaîner ses figures ; au pire, un personnage en déséquilibre glisse sur un plan incliné, avant de tomber. Ici le glissement est très clairement envisagé comme un processus de changement de niveau, c'est un glissement vers le « haut » : du « réussir » au « comprendre », de la simple réalisation de la tâche à sa secondarisation. En ce sens, il est conceptuel, car l'élève est censé former des concepts en classe de grammaire (comme dans toute autre matière). Reprenant la distinction de Vygotski (1998) entre concepts quotidiens (nés de l'expérience spontanée

et non organisée de l'enfant dans son environnement naturel) et concepts scientifiques (résultant d'une action finalisée et intentionnelle de l'adulte), la formation de ces derniers relève de l'institution scolaire (même si comme le souligne Vergnaud (1989), l'école n'a pas le monopole des actions intentionnelles des adultes). L'apprentissage scolaire organise la conceptualisation grâce à la médiation des actions, des mots et des symboles qui permettent d'entrer dans l'abstraction. Ainsi, le glissement conceptuel fixe dans la médiation enseignante un acte de secondarisation, impliquant une décontextualisation de la matérialité du « faire », un cheminement vers un niveau supérieur afin de conceptualiser progressivement.

D'un point de vue méthodologique, les épisodes de glissement peuvent être envisagés comme des unités fonctionnelles qui constituent des objets d'analyse. Le glissement conceptuel se repère par des changements d'état. Il y a en effet, à la lecture de nos corpus, des décrochements, des changements de dimension et de registre dans les discours de classe. L'« épisode de glissement conceptuel » marque un temps dans le flux dialogique de la classe. Il séquence le film des activités de la classe. Il est un élément constitutif du scénario didactique (mais pas toujours conscient chez l'enseignant). Il forme un échange verbal, entre enseignant et élèves. L'enseignant en est généralement l'instigateur, mais pas exclusivement. Il est induit et piloté par l'enseignant pour être effectué par les élèves. La fin de l'épisode permet d'observer les effets cognitifs atteints.

### *Méthodologie d'analyse d'un glissement conceptuel*

Nos critères d'analyse portent sur les contenus : les tâches scolaires proposées à la classe, les interactions enseignant-élèves avec les effets de dévolution par les élèves, la régulation de l'enseignant avec les procédés didactiques élaborés sous forme d'interpellation langagière (ou questionnements), et les formes d'institutionnalisation selon l'état des interactions enseignant-élèves, ainsi que la langue utilisée pour décrire le fonctionnement linguistique. Ce modèle s'inspire des travaux de Sensevy, qui nous ont fourni une grille d'analyse rigoureuse des séances de classe, du flux didactique classifiable en phases : de définition du jeu/passation de la consigne, de dévolution, de régulation/étayage, d'institutionnalisation.



Nous nous sommes particulièrement attachés à la procédure d'étayage qu'est le glissement conceptuel. Piloté par l'enseignant, il souligne une co-activité maître-élèves en ce sens qu'il doit mobiliser la capacité des élèves à effectuer un saut épistémique.

Cette opération de glissement exige une régulation fine que nous avons mise en relief avec les procédures de questionnements « limite » ou « indice ». Ce concept organisateur de glissement conceptuel qui appartient à la structure conceptuelle de la situation d'apprentissage grammatical fut un moyen d'analyse heuristique dans la mesure où il guide et oriente l'action du professeur, lui permettant de prendre des informations dans une situation de classe toujours mouvante. Il lui est ainsi permis de repérer sur quel niveau d'analyse de la langue, les élèves de la classe de grammaire se trouvent engagés afin de réorienter au besoin l'action didactique. Le principe visé étant de permettre de piloter le plus finement possible une mise en débat intellectuel des élèves avec les objets de savoirs, en l'occurrence grammaticaux.

Ces épisodes de glissement conceptuel sont donc à la fois des outils de régulation du cours de l'enseignant et des outils d'analyse pour le chercheur, qui veut comprendre l'organisation de l'activité enseignante au travers de quelques procédures employées, de structures invariantes ou organisateurs de l'activité modélisés en Structure conceptuelle de la situation et d'après l'expression d'une singularité des acteurs qui s'approprient à leur manière ces invariants ou organisateurs de l'activité, formant un modèle opératif de l'acteur (Pastré, 2011).

### *Caractérisation d'un épisode de glissement conceptuel*

La sélection dans notre recherche des épisodes de glissement conceptuel significatifs s'est effectuée selon un critère de représentativité du phénomène de secondarisation montrant un glissement caractérisable. Nous avons choisi les épisodes qui nous paraissent les plus signifiants et didactiquement intéressants. Selon les protocoles, les épisodes de glissement sont plus ou moins nombreux, plus ou moins réussis, plus ou moins grammaticalement parlants. Ils ne représentent pas la totalité d'une séance de grammaire de l'enseignant observé en classe de grammaire, mais un moment où dans la dynamique interactionnelle apparaît un changement de dimen-

sion fort, un saut épistémique. Ils forment un épisode dont la caractérisation souligne le mode opératoire du professeur, selon la méthode d'analyse du travail par les « *moments critiques* ». Nous inférons 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 et guident les élèves dans la construction des savoirs, nous nous attachons à cerner derrière la diversité des pratiques pédagogiques, ces passages où apparaît un glissement conceptuel qui devient indice d'un mouvement de conceptualisation, 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.

L'épisode suivant souligne un glissement conceptuel provoqué par le mode de questionnement choisi par l'enseignante. Il est représentatif d'un changement de dimension dans le registre d'appréhension de la langue, dans la façon de parler de la langue. Il illustre aussi une certaine stratégie enseignante très réactive.

Cet épisode de glissement conceptuel provient d'une séquence fondée sur l'analyse de quelques phrases de différents gabarits. Cette séquence fut filmée dans une classe de CE1 à Bobigny (93). La tâche scolaire consiste en la segmentation de la phrase en GS/GV. L'enseignante distribue aux élèves des bandes de papier sur lesquelles sont inscrites des phrases qu'ils doivent analyser en petits groupes. Ils présentent et confrontent ensuite leurs solutions aux autres groupes de la classe. Des situations de recherche en groupe alternent avec des situations de formulations et de validations où le format de cours dialogué est plus prégnant.

Dans cet épisode, 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 le sujet du verbe qui lui donne sa marque de conjugaison.

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations des élèves :
M- Bien. On voit pas bien. Donc, je vais le dire. Mamadou, qu'est-ce que tu as entouré ? Déjà, tu nous lis la phrase. Mamadou. Voilà s'il te plaît...	E- Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane.
M- Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane. Moi, j'avais demandé d'entourer de qui on parlait, c'est-à-dire le groupe sujet. Qu'est-ce que vous avez entouré ?	E- Les enfants.
M- Ah, non. Moi je vois entouré enfant.	E- Enfants, les enfants, parce que c'est...
M- Est-ce que, est-ce que ça suffit enfant ?	E- Non.
M- Aniba.	E- Il fallait entourer les enfants.

Les difficultés cognitives pour les élèves résident dans la segmentation et l'identification complètes du groupe de noms formant le sujet (GNS) de la phrase dans une relation bipartite groupe sujet et 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, relativement au « 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. La notion de groupe est relativement compliquée à assimiler pour les élèves,

elle s'obscurcit davantage devant des groupes sujets complexes (avec adjectifs et compléments). Cette notion semble une source d'ambiguïtés certaines pour le jeune apprenant en grammaire.

Une confusion dans l'exercice de pronominalisation apparaît dans le choix du pronom correspondant à un remplacement possible du GNS : les élèves hésitent entre le pronom pluriel ou le pronom singulier, et un article au pluriel : « les ». L'exercice de pronominalisation invalide les « groupes sujets » 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 des propositions que font les élèves. Si l'objet grammatical est de saisir la construction d'une phrase, son aspect formel : il

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations des élèves :
M- Les enfants. Donc si j'entoure les enfants, à la place de « les enfants », je peux le remplacer par un pronom personnel...	E- Il.
M- Lequel ?	E- Il avec un « s ».
M- Il avec un « s ».	E- Il sans « s ».
M- Donc je dis...	E- Les...
M- Ils...	E- Avec un « s ».
M- Ils... Ils...	E- Construisent.
M- Ah non !	E- Du centre de loisirs construisent une cabane.
	E- Ils du centre construisent... non ça va pas.
M- Bien, Yamina...	E- On peut pas parce que il du, ça veut rien dire...
	E- Y'a pas de sens maîtresse. On peut remplacer vous ou nous.
	E- Non.
M- À toi. Tu proposes de mettre à la place de enfants, nous ? Sabrina.	E- Non.
M- Nous ?	E- Non. Elle a raison, maîtresse.
M- Bouba ?	E- Maîtresse. Tous les je, tu, il, nous, vous, il avec un s, elle... ça peut pas se mettre, maîtresse, avec le truc parce que comme on dit je centre de loisirs construisent, ça a pas de sens...

apparaît cependant nécessaire d'appeler la sémantique pour arbitrer les choix. Une analyse sémantique implicite invalide les diverses propositions inexactes. L'enseignante étaye le flux didactique grâce à une stratégie de questionnement précis, que nous caractérisons plus bas.

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...* »

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations des élèves :
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>Ah, 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 loisirs ». Alors Sabrina ?</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 « ils », 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>Ah, 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>	

L'opération de glissement conceptuel s'effectue de manière thématique. L'enseignante demande « *de qui on parlait* », ce qu'elle définit comme le « *groupe sujet* ». Elle conduit ensuite les élèves à une manipulation de la 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. L'enseignante 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* ». Les propos de l'enseignante se réfèrent à des usages de la langue. Il y a « *ce qu'on peut dire* » et « *ce qu'on ne peut pas dire* ». Il est des substitutions

*Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui, mais, ça ne suffit pas... »*

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 affichés au mur, comme une mémoire qui fixe les apprentissages passés. Il semble qu'un glissement « *à l'arraché* » s'opère vers la compréhension de ce que peut être un groupe sujet. Cela dit, rien n'assure que les enfants soient en mesure de résoudre de nouveau une telle extraction du sujet dans une autre phrase complexe faute d'une théorie d'identification suffisante qui permette à coup sûr de repérer le sujet quelle que soit la phrase. Cependant, cet épisode de glissement conceptuel souligne la

problématique éléments / groupes grammaticaux, qui peut être résolue avec une approche linguistique de pronominalisation, qui est un artefact, un instrument cognitif. Nous observons dans cette séquence une absence 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 groupe sujet. Une manière de faire manipuler la langue tout en mettant en avant les propriétés conceptuelles de la notion étudiée sans mot dire. 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 renvoie à une période ultérieure un enseignement de la structuration grammaticale de la phrase dans un registre plus abstrait de type syntaxique. Les élèves lui semblent trop jeunes pour aller au CE1 plus avant dans la découverte d'une métalangue appropriée. Cette séquence souligne une grammaire de type implicite avec des manipulations et des créations de quelques automatismes d'identification. La finalité de l'enseignante est de conduire les élèves à décrire la langue selon les règles qui régissent son fonctionnement, en faisant appel à leur réflexion au moyen d'une stimulation directe : « *moi, je dis oui, mais ça ne suffit pas* ». Son étayage s'appuie sur diverses formes de questionnement : des questionnements « limite » (qui poussent les élèves jusqu'à la limite du raisonnement) et des questionnements « indice » (qui livrent une information aux élèves afin de débloquer la situation).

### Analyse de l'épisode

La régulation de l'épisode de glissement 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* ». L'enseignante appelle, au moyen de questionnements inducteurs, une réflexion chez les élèves avec comme vecteur de validation la règle d'usage. Dans cet épisode, la langue devient, à force de question-

nement, un objet de réflexion. En effet, les élèves interrogent les structures de la langue dans une visée interprétative (« *Ils du centre construisent, non, ça va pas* »), opèrent des tâtonnements (« *Tous les je, tu, il, nous, vous, il avec un s, elle... ça peut pas se mettre, maîtresse avec le truc parce que comme on dit je centre de loisirs construisent, ça a pas de sens...* »), forment des jugements sur la grammaticalité des expressions (« *On peut pas parce que il du, ça veut rien dire...* »), examinent des procédures de validation (« *Ah, ça veut dire, maîtresse qu'il fallait entourer les enfants du centre de loisirs* »). proposent des explications (« *Parce que maîtresse, c'est pas tous les enfants... C'est pas n'importe lesquels enfants, maîtresse. C'est les enfants du centre... de loisirs* »), et justifient une pronominalisation au regard d'une forme verbale, de la flexion du verbe (« *C'est ça que j'allais dire maîtresse parce que y'a e.n.t., e.n.t.* »). Nous voyons ainsi comment la classe de grammaire se transforme en un espace de recherche scolaire à finalité scientifique, recourant autant que faire se peut aux outils des linguistes-grammairiens.

L'enseignante utilise une forme stratégique de questionnement : une réponse amène une question qui demande une réponse sur laquelle rebondit une question et ainsi de suite. Les questions s'emboîtent dans une forme maïeutique où les élèves doivent « accoucher » d'une connaissance. Cet art de faire accoucher les « esprits » de manière « forcée » caractérise le phénomène de secondarisation lorsque la classe de CE1 réfléchit sur le concept de « sujet ». C'est une manière personnelle de réguler l'épisode de glissement conceptuel. L'enseignante va jusqu'à mettre en débat les propositions de deux élèves : « *Alors, Sabrina dit les enfants du centre... et Kevin, les enfants du centre de loisirs. Alors Sabrina ?* ». On pourrait dire que l'enseignante utilise une stratégie « questionnante » ou « maïeutique » : elle ne « lâche pas prise » et force au questionnement les élèves de sa classe.

Nos diverses autoconfrontations des enseignants au film de leurs actions nous ont convaincu de l'exigence et du pouvoir de la mise en mots des gestes effectués en classe. Nous partageons les propos de Bucheton (2009) qui conçoit le langage comme instrument du développement réflexif des enseignants. La mise en mot de l'agir permet de l'objectiver pour mieux le contrôler. Des descripteurs sont mis à jour, ils répondent à des préoccupations et des logiques des enseignants qui se combinent dans un

« multi-agenda » (Bucheton, 2009). Le travail des enseignants consiste à gérer en même temps diverses préoccupations de plusieurs niveaux : les contenus et les tâches, l'espace-temps, les relations humaines..., et la dimension de formation des concepts. Ce qui nous a mené à nous concentrer davantage sur le mode d'intervention des enseignants, leurs modes de questionnement.

Nous avons conçu trois catégories de questionnement au regard de nos dix-huit corpus observés dans nos travaux de recherche doctorale. Ces catégories nous semblent rendre compte d'une manière spécifique de réguler les épisodes de glissement conceptuel.

Nous avons vu que l'enseignant procède par « questionnement limite » ou « questionnement indice » ou encore « questionnement focalisant » selon ce qu'il veut induire dans le développement conceptuel des élèves.

- 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 ». Les élèves doivent exécuter un choix, faire preuve de cohérence. Il y a une provocation à la pertinence dans le « jeu didactique ». C'est comme une « provocation » ou un « faire bouger cognitif » visant la formulation par les élèves de la réponse attendue.
- 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 l'enseignant qui régule les interactions dans le sens d'un cheminement séquencé, par étape. Le but est de faire préciser aux élèves leurs pensées. Ce type de questionnement n'apparaît pas dans notre exemple précédent, mais dans d'autres protocoles de notre recherche. Ce qui nous amène à le signaler même si ce procédé est plus rare.

La régulation de l'enseignante consiste à épinglez 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...* » Après réponse d'élève, l'enseignante insiste : « *Il avec un "s". Donc je dis...* » L'enseignante poursuit sa provocation didactique avec un questionnement limite afin que les élèves s'aperçoivent de leur erreur : « *Ils... Ils...* ». Et qu'ils 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... Ya 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.

La place de la grammaire dans cet épisode de glissement conceptuel s'analyse en fonction des termes linguistiques employés. Sont-ils référencés à une théorie prélinguistique ou linguistique ? Comme format épilangagier, nous retenons : « plusieurs », comme format métalangagier syntaxique, nous avons : « groupe sujet, pronom personnel ». L'absence d'institutionnalisation n'engage pas une clarification en termes d'approches linguistiques, mais l'utilisation de la pronominalisation interroge. Nous observons une grammaire de laboratoire (segmentation, pronominalisation, identification) pour assimiler la structure bipartite de la phrase, les propriétés du concept de phrase. Toutefois, la formation de concepts demeure dans l'implicite. Rien n'indique une compréhension des élèves, ni une capacité à reproduire dans d'autres contextes grammaticaux l'identification des constituants de la phrase avec une procédure solide, ni la capacité à définir les concepts de GS et GV. Cette forme de grammaire implicite, avec des manipulations et créations de quelques automatismes d'identification, semble opératoire pour les jeunes élèves de CE1, mais engage-t-elle vers une formation ultérieure de concepts ? Le procédé didactique utilisé par l'enseignante risque de conduire les élèves à assimiler davantage un artefact

qu'un savoir construit. Une question se pose : l'enseignant en grammaire ne transmet-il pas avant tout des artefacts avant de faire construire une connaissance grammaticale ?

L'enseignante s'appuie sur l'intuition partagée sur la langue, sur la grammaticalité partagée des élèves de la classe. Mais cela suffit-il pour former un concept aussi complexe que le GS ? Nous savons la complexité du métaterme « sujet » qui est pluridimensionnel. Le sujet peut être un sujet du discours (« il y a »), un sujet sémantique (« le sujet de l'action ») ou un sujet grammatical (« dans une relation sujet/verbe »). Ces distinctions renvoient à celles de Vargas (1992) qui analyse, dans une perspective scolaire, une phrase selon les trois points de vue précédemment évoqués. Une articulation des diverses descriptions grammaticales enrichit la formation conceptuelle. Elles peuvent se combiner pour un besoin de validation ou se planifier selon une hypothèse de paliers de conceptualisations grammaticales progressives où l'on passe de concepts transitoires sémantiques à des concepts institués syntaxiques dans des opérations successives de « glissement conceptuel ».

Le tableau suivant, référé au modèle de Vargas, définit des paliers de conceptualisations du « sujet » en relation avec l'emploi d'un épi / méta langage et de définitions qui vont de ce que l'on pourrait aussi qualifier de « vérités provisoires » à des « vérités instituées ». Nommer le concept ne suffit pas pour autant à l'assimiler. La caractérisation des attributs conceptuels qui abstrait et généralise est essentielle. L'étiquetage ne fait pas sens pour les élèves

et n'apprend rien de grammatical. En revanche, s'il s'accompagne d'une procédure de pronominalisation du sujet, un sens implicite est donné au sujet : une caractéristique est donnée, même si cela est parcelaire. Tout l'enjeu est que l'enseignant ne demeure pas sur cet artefact, qu'il ne le transforme en simple « truc à identifier », ce qui serait un raccourci simpliste au lieu d'un détour pour une conceptualisation progressive, un « glissement » vers le haut vers une formation du concept de « sujet ». Cette remarque induit que l'enseignant maîtrise parfaitement et en profondeur les concepts grammaticaux qu'il enseigne afin de les didactiser finement.

## DISCUSSION

### Les formats d'apprentissage ne produisent pas tous invariablement du développement grammatical chez les élèves

Le pilotage d'une situation de secondarisation opérationnalisée par un glissement conceptuel aussi régulé soit-il, ne suffit pas. Tous les formats d'apprentissage ne produisent pas du développement grammatical. Nous savons que l'enseignement de la grammaire est marqué par une forte tradition scolaire. Il est traversé par des paradoxes didactiques entre linguistique et grammaire scolaire qu'analyse Vargas (2009), et une grande difficulté à stabiliser les notions, à définir les progressions dans un ordre d'acquisition, à construire une « image panora-

#### « Paliers de conceptualisation et définitionnels du sujet »

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

mique » de ce que serait l'évolution de la compétence grammaticale de 6 à 16 ans – donc à évaluer les acquis sur le long terme (Brissaud et Grossman, 2009). Les modifications des programmes scolaires augmentent l'insécurité des enseignants dans leurs classes d'apprentissage grammatical. La didactique de la grammaire est tout autant que les praticiens en questionnement. C'est un champ en grande mutation avec des pratiques d'enseignement qui oscillent entre deux grands courants. Le premier relève d'une approche dite « traditionnelle » aux visées très utilitaristes. Ce courant est très centré sur la finalité orthographique avec des démarches d'apprentissage déductives. Le second courant relève d'une approche dite « nouvelle ». Il s'efforce d'exposer aux élèves la dimension systémique de la langue en faisant appel à des démarches heuristiques favorisant l'activité cognitive, la construction d'un savoir grammatical dans le cadre d'une forme de laboratoire d'expérimentation grammaticale. Il s'agit somme toute de considérer la grammaire comme une science à l'école. Ce n'est plus une série de tâches scolaires à accomplir, mais un engagement de l'élève dans une démarche personnelle de réflexion, de découverte et d'appropriation conduisant l'enseignant à revisiter sa posture comme accompagnateur et régulateur des activités cognitives des élèves. Ce dernier format est clairement plus propice à véhiculer des interactions langagières dans lesquelles s'actualisent des épisodes de glissement conceptuel, même si dans le cadre de cours dialogués, nous avons cependant observé quelques glissements conceptuels. Notons que le cours dialogué les induit tandis que le cours d'expérimentation les construit. On peut penser que la construction qui doit beaucoup à l'activité cognitive suscitée chez les élèves par des tâches d'observation, de manipulation, de tâtonnement, de confrontation et d'échange laisse davantage de traces en mémoire, assure davantage d'une assimilation effective. Notre concept de « glissement conceptuel » pour être opérant dépend pour beaucoup de la logique d'apprentissage qui est choisie. Il est implicitement posé que les activités d'apprentissage grammatical sont fondées sur un rapport distancié à la langue qui permet de prendre pour objet d'étude ce qui est pour un certain nombre d'élèves qu'un vecteur de communication incorporé dans le quotidien de la vie sociale. Les questions de la nature de la tâche scolaire, du référencement au champ de pratique didactique, et du type d'objet linguistique enseigné impactent la

démarche réflexive des élèves. Toutes les approches de la grammaire ne favorisent pas la réflexivité sur la langue, ni une secondarisation réussie. De la même manière, tous les objets linguistiques enseignés n'engagent pas pareillement dans l'apprentissage de la grammaire. Certains sont plus propices à des manipulations (par exemple les circonstants), d'autres plus difficiles à enseigner : par exemple la passivité ou les inversions du sujet. La complexité de certains concepts clefs demande des transpositions didactiques particulières. Dans tous les cas, la construction de savoirs grammaticaux semble exiger un saut épistémique porté par une « analyse de pratique » de sa propre langue. Une certaine « gymnastique cognitive » est appelée afin de comprendre les différents agencements de la langue. Toutes les didactiques grammaticales ne conduisent pas l'élève à devenir un « explorateur de langue », une sorte de « linguiste en herbe ». Certains cours dialogués peuvent favoriser la prise de conscience de phénomènes langagiers, sans assurance pour autant d'une assimilation réelle, durable, transférable. Nous partageons l'hypothèse de didacticiens de la grammaire pour lesquels des pratiques didactiques et pédagogiques spécifiques favorisent l'apprentissage d'un rapport réflexif à la langue. On a montré qu'il s'agit de permettre aux élèves de prendre conscience de la différence entre l'usage de la langue et son analyse (repérer le « système » de la langue, ses « règles »). C'est donner un nouveau sens aux activités pour l'élève en clarifiant l'objet d'étude : une clarification abandonnée dans les pratiques traditionnelles de la grammaire.

### **Une clarification des attendus scolaires en grammaire est incontournable**

Le problème professionnel qui se pose aujourd'hui aux enseignants réside dans la clarification de leurs attendus en matière d'apprentissage grammatical. C'est d'un examen, dont il s'agit, sur ce que devrait apporter, de nos jours, une didactique de la grammaire pour répondre de plus près aux besoins et aux attentes de ceux qui la pratiquent dans les classes d'école élémentaire. Pour cela, il convient vraisemblablement de mieux définir le statut du travail sur la langue. S'agit-il de connaître les mécanismes de la langue et/ou maîtriser l'acte de communication orale et écrite chez les élèves ? Comment faire varier (ou pas) le curseur entre une grammaire à finalité

de communication et une grammaire à finalité de réflexion ? Quel choix opère-t-on entre la reconnaissance et l'emploi des structures grammaticales et l'analyse du système langue ? Comment étayer l'élaboration conceptuelle des élèves – avec des données de langue « construites » aisément généralisables en règles ou bien des échantillons « réels » de la langue interprétables dans un contexte unique ? Favorise-t-on une réflexivité critique de la part des élèves sur des faits de langue, des constructions linguistiques, des terminologies grammaticales – conduisant les jeunes élèves à élaborer leur grammaire : une vision systémique et critique sur ce qu'elle est ? Nous pensons à ces élèves qui, dans un autre corpus recueilli, avaient dénoncé le primat du masculin sur le féminin dans les règles d'accord orthographiques. Et plus particulièrement à celui qui a proposé un collectif mixte de pronoms avec une contraction des pronoms personnels : *la moitié d'elle, collée avec la moitié d'il, c'est-à-dire « eli » ou bien « lel » (car l'élève ne précise pas de quelle moitié il s'agit)*. Cet élève avait réinventé une proposition d'une linguiste québécoise anti-sexiste (Marois, 1996) qui suggère la création de la forme « illes » (un « collectif mixte ») de manière à combler l'absence d'un pronom pluriel commun aux deux genres (article à paraître). On ne pourrait mieux « rêver » d'un glissement aussi réussi vers un registre supérieur de pensée sur la langue. Les élèves doivent construire leur savoir grammatical, non pas le considérer comme quelque chose de « naturel ». Ce savoir est un « construit » que l'on peut discuter. Il n'est ni simple, ni évident, ni vérité absolue. Les concepts grammaticaux comme les pratiques d'enseignement en grammaire ne sont pas stabilisés, peut-être parce que la linguistique est une science jeune, foisonnante, aux débats contradictoires et riches. L'étude de la langue consiste à interroger la norme pour faire évoluer des connaissances. Il s'agit non pas d'asséner aux élèves des « vérités grammaticales », mais de les amener à observer et analyser les régularités (et parfois les irrégularités) de la langue pour en découvrir progressivement les principes de fonctionnement. La classe est alors un lieu où l'on argumente, où l'on tâtonne, où l'on recherche, où l'on exerce de la pensée. Il y a à encourager la capacité des enseignants à « raisonner avec » les élèves plutôt qu'à les « faire réfléchir » : cela favorise en tous points leur implication et leur créativité. Il s'agit de co-construire un concept dans la classe. Ne peut-on amener les élèves à pointer la complexité

de l'objet grammatical et les points de divergences des descriptions savantes ? À notre sens, l'épisode de glissement conceptuel est un outil pour construire avec les élèves l'idée que les objets de la grammaire sont complexes, loin d'un faux naturalisme. Ce qui mène à saisir que certaines de leurs erreurs tiennent précisément à l'incertitude de la théorie. Ce qui tend aussi à réduire des écarts entre réussite de la tâche scolaire et assimilation conceptuelle.

### **La correspondance entre la réussite de la tâche scolaire et l'assimilation du concept n'est pas automatique. Une mise en débat avec les savoirs peut manquer**

L'exercice et sa réussite immédiate masquent l'enjeu essentiel, la raison même du travail scolaire : former un concept. On observe dans les classes au terme d'une séquence de grammaire un certain nombre d'élèves qui assimilent des concepts et les restituent dans des productions écrites. Et d'autres élèves qui ne le font pas : ils peuvent fort bien réussir des tâches scolaires sans comprendre le concept en jeu, sans réaliser la signification de l'exercice référée à l'objet d'apprentissage. La correspondance entre la réussite de l'exercice et l'assimilation du concept peut être manquante : la réussite de l'exercice n'entraîne pas automatiquement une mise en débat cognitif avec l'objet enseigné. La réussite peut précéder la compréhension. Le développement cognitif de l'enfant s'appuie généralement sur un répertoire de procédures efficaces qu'il possède déjà, mais qu'il ne sait pas expliciter. Cette situation fut finement problématisée par Piaget avec l'usage de la fronde. Il existe un processus qui, en bien des cas, va de réussir une action à comprendre son action. Une procédure gagnante n'engage pas de réflexion, l'absence de compréhension de ce qui est réussi n'est pas un souci en soi. En revanche, lorsque la situation change, la même procédure employée et non questionnée peut s'avérer inopérante. Il faut faire évoluer la procédure et cela est coûteux pour qui ne l'a pas comprise. La compréhension permet en effet l'adaptation, l'ajustement à la marge d'une procédure afin qu'elle soit gagnante en toutes circonstances. La compréhension est donc une visée dans le développement des enfants. Elle exige l'explicitation de la logique interne de la procédure employée. Certains enfants veulent comprendre et effectuent cette démarche



spontanément, d'autres se contentent de réussir. Ils ne comprennent pas le sens de l'activité scolaire, l'implicite de devoir dépasser la réussite d'une tâche, consistant à des identifications, des regroupements, des substitutions... pour former un concept, conceptualiser la notion dont il est question. Notons, qu'il existe en effet deux populations d'élèves : les élèves qui écoutent l'enseignant pour être conformes aux attendus scolaires, qui se *mettent en règle avec les obligations* scolaires et ceux qui écoutent la leçon pour penser que ce qui est dit, pour *se mettre en débat avec les savoirs*, débattre du savoir (Saujat, 2002). Les élèves qui saisissent parfaitement leur « métier » diffèrent le sens pour s'attacher aux structures de la langue. Mais pas tous. Parfois, la nécessité de validation sémantique de proposition grammaticale brouille l'apprentissage. Prenons l'exemple de la ponctuation de la phrase dont la parfaite maîtrise signifie bien l'aptitude à des segmentations grammaticales signifiantes. L'élève peut ponctuer avec justesse les phrases dictées par l'enseignant qui marque des pauses ; mais se montrer incapable de ponctuer des phrases de qualité égale lors d'une production d'écrits, car il n'a pas pensé ce qui fut effectué et dit sur la notion de ponctuation. La mise en débat avec les savoirs mis en apprentissage n'a pas eu lieu. Ce qui ne compromet pas nécessairement une assimilation ultérieure, opérationnelle après un certain temps de maturation variable selon les individus. En définitive, les enseignants travaillent « en aveugle », les indices d'apprentissage sont très difficiles à repérer lors des échanges de classe. L'enseignant de grammaire ne possède pas de certitude sur la réelle compréhension de ses élèves. Un modèle cognitif, consistant dans le « savoir analyser une phrase » en convoquant la connaissance d'une métalangue et de ses propriétés, est soutenu par un modèle opératif qui repose sur la maîtrise d'opérations de transformation et de segmentation de la phrase. Rien n'indique toutefois que la réussite d'opérations implique forcément la construction du concept. Un doute subsiste dans la mesure où le modèle cognitif et le modèle opératif ne possèdent pas le même critère de validité : réussir une opération grammaticale pour le modèle opératif et assimiler le concept et ses propriétés pour le modèle cognitif. Nos épisodes de glissement peuvent s'interpréter comme des tentatives de transition d'une réussite à une compréhension, d'un registre à l'autre, des essais de passage d'un palier de conceptualisation à un autre. La situation d'ap-

prentissage grammatical ne répond pas comme dans une situation d'apprentissage professionnel où la conduite d'une machine peut par exemple renouveler les préoccupations de l'acteur ou influencer sur les décisions. Le glissement conceptuel nous semble donc un moyen pour l'enseignant d'influencer la dynamique conceptuelle des élèves, en liaison avec le choix de la tâche grammaticale (les opérations de segmentation et/ou de manipulation) et de la phrase problème (le support initial aux opérations grammaticales, qui porte en germe une problématisation d'un objet grammatical). Il pourrait être un geste professionnel favorable à une conceptualisation longue et délicate au regard de la complexité de l'objet d'apprentissage. Un moyen d'étayer la dynamique développementale du « réussir et comprendre » à condition de l'accompagner de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique approprié, comme les écrits réflexifs des élèves (le « journal des apprentissages », proposé par Crinon 2008), qui amène les élèves à dire comment ils ont exécuté la tâche scolaire, ce qu'ils en retiennent et comprennent. C'est ainsi inciter l'enfant à différer son prochain agir de manière à examiner ses stratégies d'une action gagnante, découvrir des mécanismes qui l'ont conduit à la bonne solution et ainsi l'amener à se poser des questions sur l'objet de savoir, seule condition de son assimilation.

**Le glissement conceptuel comme levier pour penser les objets d'apprentissage, comme levier pour une appropriation et intégration des savoirs aux ressources personnelles des élèves, en toutes disciplines**

La mission d'un enseignant est clairement de transmettre un savoir patrimonial à ses élèves. Mais comment un savoir patrimonial, extérieur à un sujet, peut-il devenir une connaissance, une ressource cognitive dont dispose ce même sujet. Nous savons que le passage de l'un à l'autre est justement l'enjeu de l'apprentissage. Il ne s'agit pas que le savoir transmis ne soit pas plus qu'un texte de bibliothèque, un objet étranger au sujet. À cet égard, nous pouvons reprendre les théories de Rabardel (1995), qui distingue *l'artefact* (l'outil « nu », qui est proposé à un utilisateur potentiel) et *l'instrument* (ou le résultat d'un processus d'appropriation par le sujet de cet outil dans la confrontation à une situation donnée). Cette distinction est pour nous fondamentale lorsqu'elle

traduit le *savoir artefact* comme un savoir « nu » mis à disposition de l'apprenant (par simple transmission) et le *savoir instrument* à atteindre par l'apprentissage (processus d'appropriation par l'apprenant). Il ne s'agit pas en effet que l'école transmette un artefact (déconnecté de situations significatives pour l'élève), mais un instrument appartenant au sujet et faisant partie de ses ressources.

Nous remarquons que si l'enseignant propose une transmission directe de ce savoir patrimonial, il ne va transmettre qu'un savoir-artefact, une simple mise à disposition. Pastré (2011) observe ainsi un paradoxe : pour assimiler le savoir à apprendre, l'élève a besoin de la médiation de l'enseignant. Or cette médiation ne peut être qu'indirecte, car le savoir-artefact ne deviendra savoir instrument que si l'élève le construit et conceptualise. Tout le travail d'apprentissage est bel et bien du côté de l'élève ! Une position constructiviste du savoir s'accompagne alors à nos yeux, en toutes disciplines d'enseignement, d'une maîtrise du geste professionnel d'étayage que forme le glissement conceptuel du « faire/réussir au comprendre » (c'est-à-dire de la réussite à la conceptualisation). Ce geste constitue un levier pour éviter la simple « mise à disposition » du savoir auprès des élèves et mieux outiller une transmission rendue de fait moins indirecte par une forme de pilotage didactique.

Des recherches en leçons de sciences ou de mathématiques permettraient d'étudier si cet observable de secondarisation en grammaire l'est aussi dans d'autres champs disciplinaires. Il nous apparaît au terme de cette étude que l'épisode de glissement conceptuel peut vraisemblablement émerger à l'analyse d'autres protocoles issus d'apprentissages disciplinaires différents.

Nous sommes convaincus que la secondarisation pragmatifiée par le geste professionnel de glissement conceptuel est un organisateur de l'activité enseignante qui permet un pilotage plus fin de l'étayage d'une séquence d'enseignement-apprentissage.

L'enseignant prend en compte le point de vue de l'élève référé à l'objet enseigné afin d'assurer dans les meilleures conditions sa transformation en objet appris. Il s'informe par des prises d'indices sur le raisonnement des élèves, sur leurs difficultés toujours singulières selon l'objet de savoir et le sujet de l'apprentissage. Il accompagne le processus de secondarisation en tentant une mise à jour d'une représentation sur la dynamique de conceptualisa-

tion de ses élèves au moyen de procédures révélatrices qui feraient l'objet de nouvelles recherches.

Précisons que l'enseignant conduit l'élève à secondariser. En cela, la conduite à la secondarisation, pragmatifiée par le glissement conceptuel, est un geste professionnel assuré par l'enseignant. Secondariser est une activité cognitive de l'élève qui se décolle des seuls aspects matériels de la tâche scolaire pour exercer des activités de pensée sur l'objet de savoir dont il est question.

### CONCLUSION EN TERMES DE FORMATION

Lors de nos formations d'enseignants, nous avons constaté que l'objet d'enseignement perd de son épaisseur conceptuelle au profit de la tâche scolaire qui est la plupart du temps l'objet de réflexion omniprésent, le premier souci de l'enseignant avant de s'engager sur une réflexion didactique sur les difficultés d'apprentissage, et ce, au détriment d'une réflexion sur la manière de provoquer un saut épistémique. Le « faire » et « réussir » semble primer sur les glissements vers la compréhension, les procédures de conceptualisation, un processus de formalisation des objets enseignés. Le passage de l'objet enseigné, de l'objet manipulé vers un objet interrogé puis un objet appris et conceptualisé semble un allant de soi, un cheminement implicite pour l'enseignant, pour certains élèves aussi, mais pas tous.

Vraisemblablement conviendrait-il d'accompagner les enseignants dans la prise de conscience de ces schèmes<sup>1</sup> d'épisodes de glissement conceptuel qu'un certain nombre applique spontanément. Il conviendrait de s'interroger sur le repérage de l'objet d'apprentissage (grammatical ou autre) à apprendre derrière la tâche scolaire. Il serait approprié de réfléchir aux moyens de développer chez les élèves une attitude seconde, réflexive face aux objets de savoir, à déconnecter de leurs côtés purement utilitaristes, de manière à favoriser l'exercice d'activités de pensée. Pour ce faire, une didactique de la grammaire explorant la langue selon une démarche scientifique fournirait aux enseignants des cadres d'analyse appropriés pour guider la réflexion de la classe et favoriser le contrôle d'épisode de « glissement conceptuel ». Reconnaissons que ce modèle d'enseignement peut s'avérer insécurisant pour le professionnel qui doit accompagner un parcours de résolution de problèmes sans avoir planifié en amont

toutes les étapes et considéré tous les paramètres, y compris la conduite d'un « glissement conceptuel » lors des régulations de classe. Il existe plus de zones d'incertitude que dans un cours dialogué. Des débriefings avec les enseignants permettraient cependant d'analyser la manière de procéder à ces glissements, de les identifier et caractériser afin d'évaluer les effets produits chez les élèves. Une telle approche pourrait, avec de nouvelles recherches, étayer une nouvelle appétence pour un enseignement-apprentissage de la grammaire (et dans d'autres disciplines) souvent problématique sur le terrain des écoles.

Le geste professionnel de conduite au glissement conceptuel est un outil de pilotage des apprentissages scolaires essentiel au métier d'enseignant. Il semble pouvoir concerner l'ensemble des disciplines d'enseignement : quelle que soit la discipline d'enseignement, le professeur peut étayer cette rencontre entre réussite de la tâche scolaire et assimilation de concepts, cette circulation qui conduit à la conceptualisation chez l'élève.

Concluons qu'il semble important de garder en vue deux choses. D'une part, garder en vue la question des savoirs dans le repérage de gestes professionnels chez l'enseignant et d'autre part, garder en vue la problématique de la conceptualisation des élèves qui exige temporalité, procédures de médiation et indicateurs précis. Enfin, retenons que pour accomplir sa mission, l'enseignant dispose de deux moyens : le choix des tâches scolaires et l'accentuation des « épisodes de glissement » qui font passer de la réussite de la tâche à la conceptualisation / assimilation de l'objet de savoir.

## NOTES

1. Au sens de Vergnaud (1990), le schème est « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données », c'est un « passeur » entre la connaissance et l'action, une sorte de concept praxique qui est « l'ensemble structuré des caractères généralisables de l'action » (Rabardel, 2005).

## RÉFÉRENCES

- Bautier, E., Goigoux, R. (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, in « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques ». Lyon : *Revue française de pédagogie* n° 148, INRP.
- Bloomfield, L. (1970), *Le langage*. Paris : Payot.
- Boutet, J. (2005), Pour une activité réflexive sur la langue in *Le Français aujourd'hui* n° 148, Linguistique et étude de la langue.
- Brissaud, C. et Grossman, F. (2009), Présentation, in La construction de savoir grammaticaux. Lyon : *Repères* n° 39, INRP.
- Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bucheton, D. (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Chevallard, Y. (1985 – réédité en 1991), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chomsky, N. (1957), *Structures Syntaxiques*. Paris : Le Seuil, Coll. Points.
- Crinon, J. (2008), Du « faire » à l' « apprendre » : le journal des apprentissages, *Le journal des apprentissages*. Québec, n° 149, 62-64.
- Culioli, A. (1991), *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, T. 1. Paris : Ophrys, coll. HDL.
- Douady, Régine (1986), Jeux de cadres et dialectique outil-objet, in *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 7.
- Gombert, Jean-Émile (1997), *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.
- Harris, Z. (1976), *Notes du cours de syntaxe*. Paris : Le Seuil.
- Leontiev, A. (1984), *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du progrès.
- Marois, F. (1996), *Vers l'égalité linguistique*. Université du Québec à Chicoutimi, Maîtrise en éducation, Mémoire de recherche sur la féminisation.
- Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF, coll. Formation et pratiques professionnelles.
- Piaget, J. (1974), *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (2005), « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir », in M. Merri (coord.), *Activité humaine et conceptualisation. Question à Gérard Vergnaud*, 87-90, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Rabardel, P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Saujat, (2002), *Rapport au savoir*, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/saujat/texte.html>
- Schneuwly, B. (2006), À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale, *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*. Toulouse : CREFI-T.
- Sensevy, G., Mercier, A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vargas, C. (1992), *Grammaire pour enseigner, une nouvelle approche théorique et didactique*. Paris : Armand Colin.
- Vargas, C. (2009), Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire, in La construction de savoir grammaticaux. Lyon : *Repères* n° 39, INRP, 2009.
- Vergnaud, G. (1989), La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui, in *Enfance*, 42 (1-2).
- Vygotski, L. (1997), *Pensée et langage*. Paris : La dispute.