

ASPECTS CHRONOGÉNÉTIQUES DE L'ÉTUDE DE LA LANGUE : VARIATIONS D'ANALYSE DE LA LANGUE ET VARIABLES DIDACTIQUES

Philippe Clauzard

*MCF Université de La Réunion/ESPE. Laboratoire ICARE (Institut coopératif
austral de recherche en éducation), EA 7389*

En Étude de la langue, une image panoramique de son enseignement manque ainsi qu'une clarification conceptuelle. Toutefois, sur le terrain, les enseignants de l'école élémentaire opèrent des arrangements profitables pour les élèves. Nous référant aux cadres théoriques de l'action didactique conjointe et de la psycholinguistique, nous tentons de formaliser l'enseignement de l'étude de la langue dans ses aspects chronogénétiques, à partir des activités didactiques d'enseignants observés in situ. La temporalité semble une variable didactique incontournable, sur la gamme de variations d'analyse de la langue.

Mots-clés : étude de la langue, analyse grammaticale, chronogenèse, variable didactique, palier de conceptualisation, concept transitionnel, grammaire implicite/explicite.

Chronogenetics aspects of language study: variations in language analysis and didactics variables

In Study of language, a panoramic image of his teaching is lacking as well as a conceptual clarification. However, elementary school teachers make profitable arrangements for the pupils. Referring to the theoretical frameworks of joint didactic action and psycholinguistics, we try to formalize the teaching of the study of language in its chronogenetic aspects, based on the didactic activities of teachers observed in situ. The temporality seems an indispensable didactic variable, in the range of variations of analysis of the language.

Keywords: study of language, grammatical analysis, chronogenesis, didactic variable, level of conceptualization, transitional concept, implicit/explicit grammar.

INTRODUCTION

L'étude de la langue n'est pas une discipline scolaire comme les autres. La tradition grammaticale scolaire cloisonne son enseignement sous différentes rubriques (morphologie, syntaxe, lexique, orthographe), qui atomisent l'idée systémique de la langue alors que nombre d'objets de la langue sont transversaux. Très abstraite et complexe, l'approche grammaticale de la langue exige un temps important et progressif de conceptualisation (non forcément terminée à l'âge adulte), même si l'enjeu de l'apprentissage grammatical est bien celui du développement d'un modèle cognitif sur un modèle opératif : le développement d'un apprentissage sur notre langue quotidiennement utilisée. Il existe une forme de grammaire immanente à la langue, inhérente à sa nature faite de régularités et de principes d'organisation. Pour autant, la théorie grammaticale ne s'invente pas, elle s'enseigne. Ou plutôt, elle se découvre au moyen d'analyses de pratiques langagières¹ (article à paraître) pilotées par un professeur dans une perspective de conceptualisation progressive des faits grammaticaux.

Notre objet est de questionner qu'est-ce qu'enseigner la grammaire en école élémentaire exige de l'enseignant en termes de chronogenèse, de temporalité pour faire apprendre ? Cet article cherche à esquisser les aspects chronogénétiques de l'étude de la langue, la progressivité de la conceptualisation grammaticale au moyen de concepts transitionnels.

Après une présentation de notre cadre théorique fondé sur quelques principes émanant de la psycholinguistique et de l'action didactique conjointe, nous étayons notre propos grâce à quelques cas d'étude issus d'observations de situations d'enseignement – apprentissage en étude de la langue (extraites d'une pratique de formateur et d'une recherche doctorale sur la « médiation grammaticale »). Nous discutons ensuite cette chronogenèse formalisée en quelques paliers d'appréciation de la langue (ou points de vue) en fonction de la théorie des champs conceptuels et de l'aire transitionnelle de formation des concepts, dans une perspective de professionnalisation enseignante.

UNE PROBLÉMATIQUE DIDACTIQUE

L'enseignement de la grammaire, en France, n'apparaît pas à l'école comme stabilisé au niveau

des savoirs et des démarches. L'apprentissage de la grammaire est difficile à conduire. Or, nous savons que la réussite ou l'échec scolaires sont déterminés pour une part assez significative par la maîtrise de la langue et de la grammaire. Linguistes et didacticiens apportent depuis longtemps leur contribution pour améliorer les résultats des écoliers.

De manière générale, les didacticiens s'interrogent sur la manière de faire étudier la langue aux écoliers. La langue s'entend en réception et en production, à l'oral ou à l'écrit, en communication directe ou différée. Elle est une pratique personnelle, un discours, mais aussi un objet, un système où toutes les parties sont en interaction, un code partagé de communication interindividuelle.

Brissaud et Grossmann (2009) énumèrent la difficulté à stabiliser les notions grammaticales, à proposer un ordre d'acquisition ou à évaluer les acquis sur le long terme. De surcroît, il est compliqué de penser la grammaire indépendamment de l'orthographe, tout comme penser la grammaire comme une construction de savoirs sous la forme d'une démarche d'investigation scientifique, dans le cadre d'une forme de laboratoire d'expérimentation grammaticale. On considère difficilement l'étude de la langue comme une science à l'école. Le manque de foi en une grammaire permettant de « bien parler et bien écrire » hypothèque aussi par certains côtés cette construction de savoirs sur la langue (Brissaud, Grossmann, 2009). Enseigner une matière suppose à la fois la maîtrise du savoir et aussi « croire à ce que l'on enseigne, adhérer et pourquoi pas même, aimer » (Halté, 2004, p. 12).

Le malaise enseignant face à la grammaire nous semble résider dans la question de l'adhésion à un modèle, à un type même de grammaire à enseigner. De plus, pour un certain nombre d'enseignants, la grammaire constitue avant tout un grand répertoire de formes à connaître pour appliquer une bonne orthographe. Il s'agit alors d'un grand étiquetage qui n'aurait aucune histoire, aucune controverse, aucun compromis (Cogis, 2005). Certaines recherches soulignent que le jeune professeur est peu assuré de ses connaissances (Paolacci, 2008), que la séance ne fait pas forcément évoluer le savoir des élèves, que les formulations sont identiques en début et en fin de séance (Garcia-Debanco et Sanz-Lecina, 2008, Paolacci, 2008).

La grammaire scolaire a été secouée par quelques vagues successives de réformes² qui en ont fragilisé

son enseignement sans pour autant donner un solide panorama de ce que devrait être l'enseignement de la grammaire scolaire. Il n'y a pas de consensus autour de modèles didactiques favorables à l'apprentissage. En outre, la grammaire scolaire n'est pas le fruit d'une transposition didactique de « savoirs savants », mais une recombinaison de savoirs hétérogènes, issus de la linguistique par « emprunts- modifications » ou conservés de la grammaire traditionnelle (Vargas, 2004). Ce sont des savoirs juxtaposés qui ne sont pas véritablement articulés dans la mesure où ils ne sont guère conciliables entre eux. Une reconfiguration des savoirs grammaticaux permettrait de constituer la grammaire en un objet cohérent, à constituer une cohérence interne dans les contenus grammaticaux. Par ailleurs, Combettes (2009, p. 43) dénonce la structuration d'un enseignement qui va du local, avec une insistance sur les catégories grammaticales, vers le global ou les constructions syntaxiques, qui sont mises au second plan et rendues encore plus abstraites. Un cheminement inverse de l'ensemble vers l'unité, du panorama syntaxique suivi d'un zoom sur les unités grammaticales plus élémentaires, semblerait plus « naturel ».

La langue est d'une telle complexité qu'elle ne peut s'appréhender sans des détours, sans mises en scène, sans problématisation et tâtonnements. Si étudier la langue consiste à la problématiser pour la décortiquer et en saisir le fonctionnement, de quel point de vue peut-on l'effectuer ? Par quel angle de vue peut-on regarder la langue ? Toutes les analyses grammaticales sont-elles équivalentes ? Quels sont leurs degrés de complexité pour les élèves ? Et sur quelles temporalités compter pour faire assimiler des concepts aussi abstraits que ceux de la métalangue ?

La question du temps accordé à l'étude de la langue et de la manière d'utiliser cette temporalité nous semble légitime et heuristique dans une perspective didactique. Pour autant temporalité ne signifie pas linéarité des apprentissages, dans la mesure où l'on privilégie la démarche cognitive de l'apprenant, faite de récursivité, de détours et sauts informationnels. Apprendre est rarement linéaire et continu, plus souvent un cheminement tortueux, même si l'enseignant a besoin d'une boussole, d'une progressivité pour orchestrer le mouvement pédagogique, même si la didactique mentionne une progressivité notionnelle. L'apprentissage s'inscrit dans une procédure spiralaire qui autorise des allers-retours et tâtonnements. Apprendre est un processus continu

qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis et une complexification progressive. Les retours sur le déjà-vu sont indispensables pour en développer une intelligence supérieure et aller plus loin.

UNE HYPOTHÈSE DE VARIATION DE POINTS DE VUE

Notre recherche s'ancre dans la perspective vygotkienne de développement des concepts avec le modèle de « la double germination des concepts scientifiques et des concepts quotidiens ». La formation d'un concept est un processus psychique complexe impliquant une « compréhension progressive » à partir d'une « représentation confuse », son « emploi par l'enfant lui-même » et, « en bout de chaîne seulement, son assimilation effective » (Vygotski, 1997/1934, p. 280). On retrouve ainsi la notion de progressivité et de paliers cognitifs considérant que le concept quotidien « germe vers le haut », du concret et de l'intuitif vers une formulation contrôlée et scolairement recevable et que le concept scientifique inversement « germe vers le bas » avec des propriétés théoriques générales chargées de sens concret. La dialectique concret vs théorique forme un processus interactif avec un concept quotidien qui charge le concept scientifique d'un contenu concret (le rendant accessible à l'élève) tandis que le concept scientifique introduit dans le concept quotidien « la mise à distance et la formalisation nécessaires » (Cariou, 2004). Rappelons que Vygotski distingue le développement de concepts quotidiens (non conscients, spontanés, peu abstraits) formés dans l'expérience personnelle et concrète de l'enfant et le développement de concepts scientifiques, formés dans l'expérience scolaire de l'écoplier, qui conduisent à une formulation scientifique et abstraite. L'apprentissage de concepts scientifiques exige une prise de conscience, à laquelle participe l'expérience scolaire. C'est un processus que l'on retrouve dans la transition entre grammaire implicite (une grammaire inconsciente, intériorisée, à portée immédiate, spontanément utilisée pour communiquer) et grammaire explicitée au moyen d'un apprentissage, du développement de concepts scientifiques qui ont une portée générale, forment des systèmes et s'actualisent dans des réseaux de connaissances ou champs conceptuels. C'est une fois qu'il est intégré

dans système que « le concept peut devenir conscient et volontaire » (Vygotski, 1997, p. 318).

La progressivité de l'apprentissage grammatical interroge les aspects chronogénétiques de l'étude de la langue. Ces aspects peuvent reposer sur des variations d'analyse de la langue qui sont autant de variables didactiques, donc de leviers d'apprentissage et compréhension du système linguistique. Selon Brousseau, les variables didactiques sont pertinentes à un âge donné ou à un moment donné « où elles commandent des comportements différents ». En agissant sur ces variables, on peut provoquer des adaptations et des régulations afin de produire des apprentissages (Brousseau, 1982). Les variations d'analyse de la langue rappellent les propos de Hagège (1985) qui évoque des points de vue complémentaires : morphosyntaxique, sémantico – référentiel, énonciatif – hiérarchique. Dans ce dernier cas, il s'agit de considérer la phrase dans ses rapports avec celui qui l'énonce avec les stratégies que cela induit. Dans le second cas, la phrase est analysée selon sa référence au monde, alors que dans le premier le sens est différé de manière à considérer la phrase dans ses aspects purement formels : forme et emplacement des mots. Vargas (1992) qui reprend ces distinctions souligne un rapport premier de l'enfant à la langue qui est sémantique. Il précise que le rapport formel attendu en classe élémentaire empêche les élèves des milieux défavorisés d'entrer dans l'observation linguistique si on ne se sert pas comme tremplin de leur rapport au langage sémantique (le langage qui sert à dire le monde, à exprimer sa pensée et ses sentiments) et de leur rapport au langage pragmatique (le langage qui sert à établir des relations avec autrui, à agir sur lui, à se situer par rapport à lui), de leurs connaissances empiriques, de leurs représentations et sentiments linguistiques. Il explique que « la grammaire formelle ne peut pas ignorer, en particulier dans ses démarches, les deux autres points de vue, faute de quoi elle se coupe de la réalité du fonctionnement de la langue et du langage, ce qui pédagogiquement au moins n'est pas indifférent. » (Vargas, 1992, p. 10).

Afin de produire une information, la langue offre des « structures imposées » (par exemple, pour la phrase verbale, le verbe et son sujet, ou ce qui en tient lieu) et des options ouvertes en fonction du degré d'information que l'on désire transmettre. Ce qui est syntaxiquement facultatif (comme la présence et la place d'un élément grammatical) n'est pas « sémanti-

quement ou informationnellement gratuit » (Vargas, 2009, p. 33). On comprend ainsi cette nécessité d'articuler les points de vue sémantiques, syntaxiques et énonciatifs, à la fois dans les définitions et les démarches analytiques pour rendre cohérente une grammaire, favorable à l'apprentissage.

Vargas (1992, 2009) associe l'étude du sens à l'étude de la forme et de l'énonciation dans une sorte de pédagogie spiralaire (une méthode d'enseignement qui s'autorise tout en abordant de nouveaux savoirs, de revenir sur ceux déjà vus, sur des points de vue considérés comme complémentaires, en s'appuyant sur les paliers cognitifs des élèves).

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

Dans une perspective voisine, Léon (1998) considère une approche grammaticale trop formelle, inopérante, car trop abstraite au cours élémentaire. Elle préfère une approche « multiforme » et « évolutive » liée à la maturité des enfants avec l'aspect sémantique comme « facilitateur » d'apprentissage ou « palier cognitif », même si cela peut conduire parfois à certaines approximations provisoires. Il faut en être conscient et savoir les gérer. Tisset (2005) comme Nadeau et Fischer (2006) n'excluent pas la sémantique parce qu'elle permet de partir des conceptions et/ou des acquis des enfants, lesquels sont progressivement conduits au constat d'une meilleure rentabilité du critère morphosyntaxique pour analyser la langue.

Aussi, nous faisons l'hypothèse que la variation de ces points de vue pour analyser la langue forme une entrée didactique judicieuse face à la complexité du fait langagier. Cela s'effectue sur une aire de conceptualisation progressive, sachant que le but épistémique, en fin de parcours, est bien l'analyse formelle

morphosyntaxique, la constitution de ressources métalangagières afin de mieux maîtriser l'oral et l'écrit en réception comme en production. Cet usage produit une pédagogie spiralaire où les critères sémantiques et formels se combinent pour saisir la nature complexe du langage, avec la temporalité comme partenaire. La temporalité devient dans ces conditions une variable didactique incontournable, sur la gamme de variations d'analyse de la langue.

ÉLÉMENTS CHRONOGÉNÉTIQUES DU SYSTÈME DIDACTIQUE

Nombre d'éléments des activités de classe relèvent de mouvements temporels et de la gestion de moments d'étude liés à l'acquisition de savoirs donnés. Les temporalités des séances d'enseignement – apprentissage ont pour descripteur la chronogénèse des systèmes didactiques (Sensevy, 2007). Cette catégorie réfère au « défilement du temps didactique » dans la classe avec l'appui de la transposition didactique consistant en la transformation du savoir en éléments enseignables, séquentiellement disposés sur l'axe du temps. Le contenu se modifie incessamment sur la scène didactique au cours de la dynamique d'élaboration des savoirs.

Tout enseignement se conçoit en effet comme une progression, identifiable, dans certains cas, dans les changements de jeux d'apprentissage. On étudie ainsi l'avancée du temps didactique à l'intérieur d'un jeu d'apprentissage, le passage d'un jeu d'apprentissage à l'autre, le changement de jeu, considérant que la métaphore du jeu donne à comprendre la scène didactique dans ses dimensions affectives, cognitives, sociales et relationnelles, stratégiques. Au sein de cette scène, selon la théorie de l'action didactique conjointe (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), l'enseignant définit et occupe sa position (topos) dans la classe tout en aménageant celle que l'élève se doit d'occuper à chaque instant de classe (chronogénèse) et dans le milieu didactique construit par l'enseignant pour faire apprendre (mésogénèse). Ces trois dimensions renvoient à un enseignement qui, selon Sensevy (2007), revient à gérer à la fois l'avancée chronogénétique (temporalité de la construction de savoir), la partition topogénétique des échanges en classe et le rapport effectif des élèves à la situation didactique, au milieu construit pour apprendre.

L'efficacité du processus didactique tient aux bonnes articulations entre techniques d'enseignement, techniques topogénétiques et chronogénétiques. Le descripteur chronogénétique permet donc de poser la question « comment quand ? » et de mesurer la progressivité : connaître si le savoir avance ou stagne dans la situation didactique et alors opérer des ajustements. Pourquoi et comment le travail sur les contenus épistémiques anciens laisse-t-il la place aux nouveaux ? Il s'agit d'identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre. C'est une catégorie privilégiée pour comprendre la progression de l'apprentissage d'éléments conceptuels concernant un objet aussi abstrait que la grammaire.

PERSPECTIVES PSYCHOLINGUISTIQUES ET DÉCALAGE VERTICAL

Les linguistes (Culiolli, 1991 et Gombert, 1990) distinguent les activités épilinguistiques et les activités métalinguistiques. Les activités épilinguistiques relèvent d'une conduite précocement avérée, non consciemment gouvernée par le sujet. Ces activités manifestent une maîtrise fonctionnelle de règles ou d'usages langagiers dont la connaissance est implicite. Les épiprocesus sont inaccessibles à la conscience, mais participent à une régulation inconsciente du traitement linguistique. En revanche, les métaprocesus sont accessibles à la conscience et participent de la métacognition. Les activités métalangagières sont ainsi conscientes et contrôlées. Elles appartiennent au domaine de la métacognition relative au langage et à son utilisation. Elles définissent les capacités du sujet à contrôler et planifier ses processus personnels de traitement linguistique tant en compréhension qu'en production. La dimension épilinguistique est centrée sur une dimension « outil » de la langue, la dimension métalinguistique zoome sur le fait langagier, sur l'objet linguistique qui devient objet d'étude, avec le but de comprendre les propriétés de la langue.

Entre « épi » et « méta », il y a le rôle fondamental de la prise de conscience. Laquelle conscience est une connaissance implicite qui est devenue explicite. Ce qui appelle selon Piaget (1974) des degrés de conscience, un principe de plusieurs *prises de conscience*, stimulé par l'apprentissage. Gombert (1990) affirme l'existence d'un décalage vertical entre un contrôle épilinguistique précoce et un contrôle

métalinguistique plus tardif. L'explicitation grammaticale n'est profitable pour les apprentissages que si l'enfant a atteint un niveau de maîtrise épistémologique stabilisé pour accéder à un statut métacognitif, que s'il est capable d'une participation consciente à un apprentissage, d'une gestion consciente de ses tentatives de résolution, qui se situent nécessairement dans sa zone de proche développement (Vygotski, 1997).

C'est ainsi, que dans la foulée de Gombert, nous pensons que l'action pédagogique en cours élémentaire doit viser la constitution d'une grammaire implicite stabilisée, la stabilisation des connaissances épilinguistiques, dont les règles de fonctionnement sont les règles grammaticales d'une grammaire explicitée, d'une connaissance maîtrisée et consciente d'ordre métalinguistique, qui se constituera à partir des grandes classes de cours moyen. L'enseignant de grammaire doit donc être conscient de ce processus progressif (par degré de prise de conscience) dans le développement métalinguistique chez l'élève de l'école élémentaire pour ajuster à bon escient sa didactique. La variable didactique de temporalité est incontournable : analyser sa « grammaire » d'usage demande un déplacement, un ajournement sémantique, une disponibilité cognitive qui peuvent compter sur le temps.

PROGRESSIVITÉ, CONCEPTS TRANSITIONNELS ET CHAMP CONCEPTUEL

Selon, l'adoption ou la priorisation d'un point de vue du sens, de la forme grammaticale ou de l'énonciation, on ne porte pas le même regard sur la phrase. On n'effectue pas les mêmes manipulations, on ne fait pas émerger les mêmes catégories, on n'emploie pas les mêmes définitions. Cette complexité est imperceptible pour les élèves (et même parfois les enseignants...) : ils ne saisissent pas nécessairement ce type de distinction fine. Or chaque point de vue peut donner des conceptualisations différentes.

Pour autant, ces différences-là ne sont pas des obstacles dans la mesure où elles permettent d'appréhender l'objet grammatical dans une optique de complémentarité, au moyen d'une progressivité, c'est-à-dire une progression dans la formation de concepts au moyen de concepts transitionnels. C'est une question de curseur entre analyse sémantique et analyse syntaxique qui renvoie à des critères chro-

nogénétiques, et à un jeu de variables didactiques en fonction de variations d'appréciation du langage. Cette progressivité appelle à nos yeux une aire transitionnelle de formation des concepts grammaticaux qui vont de propositions transitoires (ni totalement juste linguistiquement ni fondamentalement faux) à des définitions épistémiques définies par les « savoirs savants », comprenant les 3 principales dimensions de l'approche grammaticale démontrée par Vargas (1992).

Pour éclairer le propos, prenons l'exemple de la notion de sujet. La définition sémantique d'un sujet est la suivante : « Le sujet est le mot ou le groupe de mots qui indique l'être ou la chose qui fait l'action exprimée par le verbe. Pour trouver le sujet d'un verbe, on peut poser la question Qui est-ce qui... ? ou Qu'est-ce qui... ? suivie du verbe » (Définition issue d'un site d'assistance scolaire, suite à la requête Google « Définition du sujet » récupérée le 15/06/17). On voit que cette formulation est restrictive : quelle est la place par exemple pour les sentiments exprimés dans une phrase ? Dans une autre phrase du type « Son menton nourrissait une barbe touffue » (La Fontaine), on peut s'interroger si c'est une action faite par le sujet. Le critère précédent ne fonctionne pas. De même avec la phrase : « Paul ira mieux demain ». Aller mieux semble signifier plutôt un état qu'une action. Pour autant, cette définition générique n'est pas complètement inexacte en bien des cas phrastiques. Néanmoins, cette définition semble vraiment insuffisante face à l'item : « il pleut » car le « il » n'a d'autre rôle que de « porter » la phrase en tant que sujet apparent (ou sujet grammatical). Un autre raisonnement d'origine logico-sémantique se situe dans la perspective « actant vs procès » : « La fonction de Sujet est occupée par le premier *actant* de la phrase, c'est-à-dire la réalité qui a, la première, un rapport au 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 » (Grammaire complète, Gisserot Éducation, 2004). Par exemple, avec la phrase : « Sa pâleur était tristesse », le sentiment est ici pris en compte grâce au verbe d'état. Cependant avec la phrase : « La pomme tombe par terre », la pomme sujet inanimée, n'effectue pas d'action au sens d'un être animé. La définition est ainsi discutable. Un palier cognitif supplémentaire se franchit si l'on considère dans une perspective énonciative (introduite par la grammaire de texte) que le sujet

(ou groupe sujet) est ce dont on parle, le thème de la phrase face au rhème ou propos correspondant au groupe verbal qui signifie ce qu'on dit/écrit du thème ou sujet : « Le groupe sujet informe celui à qui l'on parle ou à qui l'on écrit de ce dont on parle ; le groupe verbal indique ce que l'on dit du sujet » (La grammaire pour tous, Bescherelle/Hatier, 1997). Que dit-on du sujet dans la phrase : « Aline court » ? Il s'agit bien d'Aline qui est en train de courir, mais l'information sur Aline et son action sportive ne sont pas développées. On observe une nouvelle limitation de la définition qui exige un critère plus fiable. La définition syntaxique nous dit que le sujet désigne une fonction par rapport au verbe. « Le sujet est un constituant obligatoire de la phrase. Il forme avec le verbe ce qu'on appelle la phrase simple » (La grammaire pour tous, Bescherelle/Hatier, 1997). Il donne « sa marque de conjugaison au verbe dans une relation sujet/prédicat ». Cette définition semble nettement plus généralisable.

Nous sommes dans la réalité des pratiques langagières, avec les limitations et les controverses d'une langue grammaticale, qui parle de la langue d'usage et pourrait être tout autant objet de débats en classe entre des élèves en quête d'appréciation de tous les fonctionnements de leur langue. Certaines définitions du sujet s'appuient sur des éléments qui sont repérables, visuels ou auditifs, orthographiques ou phonétiques. Elles peuvent renvoyer à une place, à un ordre syntaxique des mots : un agencement des mots dans une phrase et une façon de les relier entre eux conformément aux règles linguistiques. D'autres définitions en revanche ramènent à des éléments du réel : une réalité sémantique avec celui qui fait l'action ou une réalité textuelle avec l'organisation logique du discours. Ces façons de présenter le sujet ne se contredisent pas. Ce sont des points de vue complémentaires sur la façon de définir et analyser le « sujet ». Les premières définitions soulignent les caractères grammaticaux de la fonction syntaxique « sujet », alors que les autres en soulignent le sens et la valeur ajoutée dans un discours. Ces définitions ne peuvent s'appréhender par simple imprégnation. Une progressivité du raisonnement est nécessaire pour approfondir l'analyse formelle. Aucune de ces définitions isolées ne peut seule rendre compte du statut relativement complexe du sujet de la phrase. Ensemble, elles forment un champ conceptuel (Vergnaud, 1990) sur lequel l'enseignant peut prendre appui pour que les définitions

transitionnelles se construisent, d'un état embryonnaire à un état achevé. Notons que toutes ces définitions s'entendent sur un invariant : une relation de couple sujet/verbe. D'autres définitions peuvent s'avérer intermédiaires et être utilisées pour aider à penser (par exemple : « carte d'identité » pour « nature grammaticale » ou « nom de famille » pour « infinitif »).

Cette progressivité conduit à poser la question d'une vision panoramique de ce qui est à enseigner : un « champ conceptuel », au sens de Vergnaud (1990), où le traitement de l'étude de la langue implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion et en toute cohérence.

Cette notion permet de construire un socle de concepts, d'analyses et de points de vue sur la langue. C'est un « champ définitionnel » de ce que nous dit une grammaire éclairée par des apports linguistiques, de ce qu'il n'est pas permis que les élèves ignorent (« champ institutionnel »). C'est aussi un « champ de pratique didactique » convoquant outre des aspects chronogénétiques, des éléments de mésogenèse et topogenèse intimement liés.

Ce champ qui accompagne la dynamique de conceptualisation se constitue par paliers successifs, avec l'étayage d'une capacité d'abstraction de plus en plus grande, au moyen de « glissements conceptuels », qui sont des éléments pragmatiques de la secondarisation (Clauzard, 2014). Ces paliers ne s'entendent pas nécessairement dans une vision « linéaire », ils peuvent aussi se comprendre de façon « spiralaire ». Notons que les élèves doivent en effet appréhender les objets scolaires comme des supports à l'activité de pensée, à une pensée grammaticale sur leur langue en décontextualisant les savoirs et adoptant une attitude de « secondarisation » afin de permettre d'apprendre au-delà d'une mise en œuvre en classe, de manière à les recontextualiser dans des contextes ou des situations autres. Le sens attribué à *secondarisation* (terme dérivant de la distinction entre genre premier et genre second, selon Bakhtine, 1984) recoupe les approches développées par Bautier et Goigoux (2004) sous un angle sociologique et didactique ainsi que par Jaubert et Rebière (2005) avec une entrée discursive. L'attitude seconde se révèle dans le va-et-vient, entre la « sphère quotidienne » et la « sphère scolaire », qui instaure des jeux de distanciation entre des discours relevant du quotidien, d'une pensée spontanée pour l'élève et des discours scolaires seconds produits en classe. Ce principe est

proche du mouvement dialectique de « *décontextualisation/recontextualisation* » de l'activité langagière et de ses objets (Brossard, 1991) qui marque un changement de contextes entre la sphère des activités langagières du sujet et la nouvelle sphère d'activité des grammairiens et des linguistiques que l'apprenant doit adopter afin de se constituer en sujet « scientifique scolaire ». En effet, les activités métalinguistiques apparaissent « comme le résultat d'un travail de décontextualisation et d'un travail de recontextualisation. Il s'agit en effet pour l'élève de s'installer dans un nouveau contexte, celui des discours scolaires sur la langue » (Brossard, 1994). Les étapes de décontextualisation et de recontextualisation garantissent la possibilité pour les élèves d'une prise de distance face aux situations. Ces étapes sont constitutives de l'organisation de la situation d'apprentissage par l'enseignant où vont se croiser l'expérience concrète de la langue et les concepts linguistiques rendant possible la « secondarisation » au travers d'un « processus de passage ». Pastré (2011) évoque aussi cette notion de « passage » avec la distinction entre deux registres de conceptualisation : un registre pragmatique (de l'ordre de l'usage répondant à la question « comment cela se conduit-il ? ») et un registre épistémique (de l'ordre de la compréhension répondant à la question « comment cela fonctionne-t-il ? »). Cette distinction est significative : au registre pragmatique correspond la sphère d'usage de la langue, au registre épistémique, la sphère d'étude de la langue.

Dans tous les cas, la progression de l'élève se mesure dans son franchissement de « passages », sa faculté de changement de « cadre », là où l'élève va se constituer en sujet scolaire épistémique. Ces changements de « cadre », ces « jeux de cadre » (Douady, 1986) peuvent être stimulés et orientés par l'enseignant qui choisit des problèmes grammaticaux en prévoyant des changements de cadres possibles pour les élèves, qui leur sont exploitables.

MÉTHODOLOGIE

Nos observations sur la médiation grammaticale ont été effectuées dans le cadre d'une recherche doctorale (sur divers territoires de l'ouest, du nord et sud de l'hexagone) et celui de notre fonction de formateur à l'ESPE (sur l'île de La Réunion). Elles nous ont permis d'examiner les écarts éventuels entre le curriculum prescrit et le curriculum réel (ce que

font exactement les enseignants et les élèves en classe d'étude de la langue).

Cet écart souligne les choix didactiques, les stratégies des enseignants et leur inventivité : comment chaque enseignant « tire son épingle du jeu » au regard de cette problématique didactique qui pose l'hypothèse de progressivité d'apprentissage au moyen de conceptualisations transitionnelles et d'hybridation des approches d'analyse de la langue.

La méthodologie relève de l'approche ergonomique consistant en la réalisation d'enregistrement vidéo ou audio de situations d'enseignement-apprentissage et en une analyse didactique. Un entretien d'autoconfrontation aux traces de l'activité enseignante est ensuite effectué avec l'enseignant afin d'essayer de cerner la signification de l'agir didactique observé. Les verbatim sont ensuite analysés selon une entrée multiniveau de l'approche grammaticale (entrées sémantiques, énonciatives, morphosyntaxiques et entrées mixtes). Les flux didactiques sont segmentés selon les changements de dimension dans la manière d'appréhender les notions grammaticales, à partir de l'observable du « glissement conceptuel » (Clauzard, 2014). Les entrées mixtes forment des états d'appréciation de la langue, plus ou moins hybrides, qui mêlent les points de vue jusqu'à un certain point, jusqu'à un certain moment – s'agissant dans une même séquence d'interroger en « qui est-ce qui ? » ou « de qui/de quoi parle-t-on ? » puis de proposer des opérations de pronominalisation, d'inversion ou de suppression de syntagmes.

C'est le sens des choix épistémologiques de l'enseignant pour aborder une analyse de phrases ou de textes qui est recherché. Le principe général est de comprendre le fonctionnement du script didactique de façon à pouvoir le mettre en mots, le décrire et le confronter à d'autres. Des choix, des stratégies, des inventions montrent la signature personnelle de l'enseignant qui « bricole » à sa manière sa grammaire d'enseignement.

LE CAS DU SUJET

L'extrait d'une séquence de M. au CE1 (Bobigny, département 93), que nous avons enregistré dans le cadre d'une recherche sur la « médiation grammaticale en école élémentaire », montre plusieurs entrées complémentaires pour appréhender la langue dans sa référence au monde (en termes d'actant et de procès),

dans sa référence au discours en thème (ce dont on parle) vs rhème (ce qu'on en dit, le propos), ou encore dans sa référence formelle dans une description fonctionnelle de son système.

Le sujet « il » du présentatif « il y a » est susceptible d'être un sujet du discours (référence au discours), un sujet sémantique (« le sujet de l'action » ou référence au monde) ou un sujet grammatical (« dans une relation sujet/verbe » – référence à la forme grammaticale).

Ens. – Samantha ?

El. – Dans la voiture, il y a une dame et un monsieur.

Ens. – Oui, oui, euh, je préférerais que la phrase, elle commence par une dame et un monsieur. Célia.

El. – Ils se promènent.

Ens. – Qui ?

El. – La dame et le monsieur.

Ens. – La dame et le monsieur se promènent, ça vous va ?

El. – En voiture (l'élève parle en même temps que la maîtresse qui ne l'entend pas)

El. – Oui.

Ens. – Qu'est-ce que vous vouliez préciser ?

El. – Une dame et un monsieur se promènent en voiture.

Ens. – Une dame et un monsieur se promènent en voiture, par exemple.

L'élève Samantha aurait pu énoncer une autre possibilité attendue par l'enseignante qui répond justement à la convention linguistique : une phrase est constituée d'un groupe sujet et d'un groupe verbal (P : GS + GV). C'est l'enseignante qui livre la réponse attendue, reprise et complétée par d'autres écoliers : « Une dame et un monsieur se promènent en voiture ». Une dame et un monsieur sont le sujet, et une information, un propos qui les concerne est fourni. On en dit qu'ils se promènent en voiture. Le thème est ce dont on parle ou de qui on parle, le rhème ou propos est ce qu'on dit du sujet. (Bescherelle, paragraphe 428).

Cet épisode est intéressant, car il est mis en jeu plusieurs propositions concurrentes : « il y a... » vs « ils se promènent » et la proposition de l'enseignante « Une dame et un monsieur... ». Ce présentatif « il y a » introduit une construction impersonnelle. Le pronom personnel « il » est neutre. Il a la fonction de sujet apparent (ou sujet grammatical). Le sujet réel, qui est le thème de la phrase, suit l'auxiliaire

« avoir ». Ce sujet apparent introduit une autre forme de sujet : le sujet du discours. Ce « il » ne renvoie à aucun agent dans la réalité, « il » est un sujet apparent comme dans la phrase : « De nos jours, il se vend une quantité de fruits frais » où le sujet logique (ou réel) est « fruits frais ». De même, avec « il y a une dame et un monsieur dans la voiture », une dame et un monsieur sont des sujets logiques, des sujets réels. On peut dire que ce « il » ne représente rien de précis comme pour « il pleut ». C'est seulement un indicateur de la 3^e personne puisque tout verbe conjugué (sauf à l'impératif) doit normalement être introduit par un pronom personnel à défaut d'autres sujets (Grévisse, 2001 p. 305). L'enseignante est donc obligée d'invalider cette formulation conformément à l'objet de sa séquence, à son objectif d'apprentissage : « trouver le sujet du verbe », c'est-à-dire un sujet syntaxique. La seconde proposition introduit avec « ils » la notion de pronom personnel, sujet de la phrase, qui conjugue le verbe : « Ils se promènent ». Une troisième proposition introduit une phrase prototypique avec un groupe sujet et un groupe verbal : « Une dame et un monsieur se promènent en voiture ». Dans cette interaction, apparaissent donc plusieurs sujets : le sujet du discours « il » du présentatif « il y a » (le sujet apparent, impersonnel qui porte le discours), le sujet de l'action « Une dame et un monsieur » (le sujet qui fait l'action, l'actant) et le sujet syntaxique « ils » qui pronominalise « Une dame et un monsieur » (le sujet, inscrit dans la relation sujet/prédicat, qui est un constituant essentiel auprès du verbe, lui donnant sa marque de conjugaison).

En définitive, cette phrase pourrait s'analyser selon ces trois points de vue grammaticaux (Vargas, 1992), dans une succession de trois niveaux d'analyse de la langue. Cette articulation dit quelque chose de plus de la langue employée et de la manière de l'utiliser. Elle permet de consolider la compréhension du concept de « sujet » au travers de ses diverses facettes, qui sont autant d'appréciations de la langue. Poser ces divers types de sujets précise l'objet dont il s'agit in fine dans la leçon présente : l'extraction du sujet syntaxique. Ce type d'approche lève aussi des malentendus³.

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

Vargas (1992) précise que les grammaires scolaires traditionnelles mélangent les points de vue sémantiques et morphosyntaxiques en définissant la notion de « sujet grammatical » (point de vue morphosyntaxique) comme étant celui qui fait (ou qui subit) l'action exprimée par le verbe (l'actant du point de vue sémantique). D'autres grammaires contemporaines mélangent les points de vue morphosyntaxiques et énonciatifs, en définissant le sujet grammatical (point de vue morphosyntaxique) comme étant ce dont on parle (le thème du point de vue énonciatif). La grammaire purement formelle d'inspiration anglo-saxonne s'en tient au seul point de vue morphosyntaxique. Elle définit le sujet comme étant le segment (en général) à gauche du verbe et qui le contraint au niveau des marques morphologiques (les marques de conjugaison). Le sujet est un constituant essentiel de la phrase selon l'équation $P = GS + GV$.

Ce cas d'étude souligne l'étroite connexion des points de vue et notions afférentes qui forment ainsi un champ conceptuel, ici même, de la notion de « phrase ». La notion de champ conceptuel renvoie à un ensemble de concepts qui s'interconnectent en vue de maîtriser une situation, en l'occurrence une situation phrastique. Celle-ci ne se comprend que si l'on accède également à l'assimilation des concepts de constituants immédiats, de groupe, de sujet et verbe, de nature et fonction et aussi d'expansion du groupe verbal ou du groupe nominal. Le champ conceptuel est ainsi filiation conceptuelle, synthèses d'interprétations analytiques ou de points de vue différents, mais complémentaires sur la langue.

L'ÉTUDE DES TYPES DE PHRASES

Cette illustration est issue d'une visite formative en CE1 (Saint-Pierre, département 974). Lors d'une séance d'étude de la langue sur les « divers types de phrases », plusieurs points de vue sur la langue sont sollicités. Les phrases sont calibrées de manière à les rendre accessibles aux élèves, qu'ils adhèrent aisément

au projet d'enseignement. Elles sont issues d'un manuel scolaire.

Les élèves sont invités à prononcer distinctement et conformément les phrases proposées à l'étude dans un premier temps :

Ens. – Les enfants, on va jouer à un jeu. Vous voyez, il y a des phrases projetées, vous allez les lire. Oui, commence.

El. – Que choisir ? Manon est devant la pâtisserie. Elle n'arrive pas à se décider.

El. – Sa maman lui demande : que veux-tu manger ?

Ens. – Bien. Est-ce que tu es sûre que cette dernière phrase se dit comme cela ? Que vois-tu à la fin ?

EL. – Un point d'interrogation.

Ens. – Alors ?

El. – C'est une question.

L'enseignante fait observer les marques qui ponctuent les phrases vidéoprojetées, afin que les élèves emploient les intonations justes, d'une grammaire orale déjà intériorisée, du domaine de l'épilinguistique.

Ens. – Exactement. Peux-tu alors la lire comme une question. On l'a déjà vu, on met le...

El. – Le ton.

L'enseignante donne la parole à divers élèves qui lisent le texte à tour de phrase en cherchant à trouver l'intonation juste, en se situant dans les conditions d'énonciation de la saynète.

- Que veux-tu manger ?

- Je ne sais pas.

- Est-ce que tu veux un éclair au chocolat ? Je ne sais pas, un éclair au chocolat... un pain aux raisins...

- Décide-toi, Manon !

- Oh, la tarte aux fraises, comme elle est appétissante !

- Alors, as-tu choisi cette fois ?

- Euh, non, je veux un chausson aux pommes.

- Tu commences à m'agacer !

- Vas-tu enfin te décider ?

- Mais à ce moment-là, la pâtissière en colère sort de sa boutique et annonce : Trop tard, c'est l'heure de la fermeture !

Le texte étant « joué », la professeure cherche à faire saisir les sentiments véhiculés par les phrases (comme l'impatience, l'énervement, la colère, l'en-

vie...). Ce texte écrit est une fiction « vivante », car il renvoie à de vrais sentiments suggérés par de vraies intonations. Le référent au réel est démontré dans une approche à la fois sémantique et énonciative.

Toutefois, le projet d'enseignement ne s'arrête pas là. Il convient de comprendre que derrière la référence au monde, il y a une référence au signe linguistique, sans lequel les conditions d'énonciation ne seraient pas reproductibles par les enfants. L'enseignante ne va pas dans ses explications jusqu'à interconnecter ainsi les 3 points de vue, cela demeure implicite. Elle conduit à des jeux de discrimination des phrases et à une catégorisation des phrases au tableau selon des critères qui s'enrichissent selon les propositions des élèves. Aux aspects intonatifs et énonciatifs (indication d'envie, de colère, d'énervement, d'impatience, d'admiration ou d'ordre) s'ajoute ainsi un examen des marques morphologiques.

Le travail de catégorisation des élèves s'ensuit entre les phrases interrogatives et les phrases déclaratives d'aspects neutres. Les critères de catégorisation s'affinent, les écoliers effectuant des comparaisons phrase(s) à phrase(s) grâce aux postures intonatives et énonciatives empruntées. Ils sont conduits à éprouver la valeur affective des exclamatives aux tonalités bien particulières et significatives. L'enseignante explicite que les autres signes de ponctuation ne possèdent pas cette charge affective, que l'emploi de l'exclamatif est facultatif et dépend de ce que l'auteur du message veut laisser entendre (par exemple ici, l'envie ou l'énervement). Les élèves comprennent alors que les différentes phrases peuvent s'identifier selon les critères qu'ils viennent d'éprouver. La séance se conclut avec le repérage systématisé des marques morphologiques de ponctuation différenciée.

La notion de champ conceptuel se retrouve dans cette séquence, les connexions effectuées constituent un champ de pratique pour faire apprendre. Le mélange des points de vue favorise une conceptualisation différentielle des types de phrases. Même encore partielle, mais nous sommes en CE1.

UNE ÉCHELLE DIACHRONIQUE DE L'ÉTUDE DE LA LANGUE

Les trois illustrations suivantes montrent trois manipulations grammaticales qui partent de trois points de vue différenciés sur la grammaire, trois

portes d'entrée dans l'analyse grammaticale de la langue. Elles forment une échelle diachronique de l'apprentissage grammatical au moyen de référents qui semblent complémentaires, mais surtout fonctionnels pour favoriser l'accession à une formalisation grammaticale ou linguistique dans les degrés supérieurs de l'école élémentaire.

Entre les degrés inférieurs et supérieurs de l'école, il s'observe la différence que signalent les spécialistes en didactique des langues entre une grammaire explicite et une grammaire implicite. Cette dernière, selon le dictionnaire de didactique des langues (Galisson R., Coste D., 1976), vise « à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variation morphosyntaxique par exemple) », sans pour autant recommander l'explicitation d'aucune règle ni l'exposition au métalangage. On ne s'appuie que sur une « manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes ». Ce principe (initialement développé par les linguistes structuralistes) est proche des aspects de maîtrise épilinguistique précédemment évoqués. La démarche s'appuie sur une pratique guidée de certaines régularités qui conduit les élèves à induire la règle qui les organise, cette règle pouvant être explicitée. La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explication des règles. Il s'agit de l'enseignement – apprentissage de la description grammaticale de la langue d'après le modèle métalinguistique qui la construit. La différence entre l'explicite et l'implicite réside, ici aussi, dans la prise de conscience qui se manifeste chez les écoliers, en fonction d'une régulation de la conceptualisation grammaticale visée par l'enseignant. Cette intervention régulatrice nous paraît fondamentale sur le terrain de l'appréciation de la langue en école élémentaire.

Le cas d'étude avec « il y a » comme l'étude des types de phrases mettent en relief les aspects synchroniques des trois points de vue sémantiques, énonciatifs et morphosyntaxiques sur la langue. Le précédent tableau indique des variations d'approche diachronique selon les niveaux de classe. Les variations d'analyse de la langue forment autant de variables didactiques que l'on peut convoquer de façon synchronique ou diachronique. Les aspects chronogénétiques de l'étude de la langue nous semblent s'entendre comme des variables d'ajustement selon le public d'apprenants. Ils permettent d'individualiser en quelque sorte les approches selon les zones de proche développement des élèves ou du groupe d'élèves, pivot d'une régulation réussie.

Tableau 1 : Une échelle diachronique de l'étude de la langue

Référent d'analyse	Niveau de classe	Interactions professeur – élèves	Observations sur les manipulations
Référence Sémantique au monde	Classe de M., CE1 à Bobigny (93)	ENS- Le sujet, qu'est-ce que c'est le sujet? EL. – C'est de quoi on parle. ENS. – C'est de quoi on parle, c'est de quoi ou de qui on parle. Donc celui qui fait l'action. [...] Dans la phrase D « nous allons au cinéma », est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action? EL. – Non. ENS. – Alors qui est-ce? EL. – Nous.	Devant la difficulté des élèves pour déterminer le sujet d'une phrase simple, l'enseignante pose une question afin de provoquer la réflexion des élèves, au moyen d'une analyse sémantique en actant/procès : « c'est le cinéma qui fait l'action ? ». Cela étant, ce type d'entrée dans l'analyse de la langue forme un premier pas de côté, un premier décentrage au CE1, s'intéressant au « signifié » (« c'est... qui »). On met de côté la lecture d'une phrase pour commencer à en saisir le fonctionnement.
Référence Énonciative au discours	Classe de E., CE1 à Bobigny(93)	ENS. - Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane. Moi j'avais demandé d'entourer de qui on parlait. C'est-à-dire groupe sujet. Qu'est-ce que vous avez entouré? EL. – Les enfants. ENS. – Ah non. Moi je vois entouré « enfant ». EL. – Enfants, les enfants, parce que c'est...	Une prise de distance sur la phrase est stimulée par un raisonnement en thème/rhème : de quoi ou qui on parle et ce qu'on en dit. C'est une seconde forme d'approche analytique qui passe par l'énonciation, par ce que dit le texte, une entrée nouvelle dans la langue où l'on passe de l'unité sémantique à un panorama plus global : l'énoncé, une unité linguistique intermédiaire.
Référence à la morphosyntaxe de la phrase	Classe de F., CM2 à Nantes	ENS. – Alors qu'est-ce que ça veut dire attribut? Qui est-ce qui pourrait donner un petit peu d'exemples? Ça vous dit quelque chose attribut? Pourquoi tu as choisi attribut? Qu'est-ce que ça veut dire pour toi attribut? Qu'Est-ce que ça veut dire pour toi attribut? EL – 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... ENS. – Oui. Hugo, Quillan, vous êtes d'accord là- bas? Elle a dit que là, c'était la fonction, c'était... a... EL -Attribut.	L'enseignante conduit les élèves à s'intéresser au « signifiant », à la forme grammaticale dans un échange maïeutique très guidé. Le raisonnement est purement grammatical. Les élèves doivent appréhender le concept de fonction syntaxique et nature grammaticale. Le concept très abstrait d'attribut est souligné et un peu explicité par l'élève. Le travail consiste en une description grammaticale et linguistique de ce qui constitue une phrase. Si les écoliers catégorisent correctement, rien ne garantit pour l'instant une réelle conceptualisation, une vraie assimilation des concepts, même si cette grammaire est de type explicite.

DISCUSSION

Rappelons notre problématique. Sur quelles temporalités, sur quelles variations d'analyses de la langue, qui sont autant de variables didactiques (et levier d'apprentissage et compréhension du système linguistique) peut-on s'appuyer?

Nous ne pouvons pas déterminer, pour l'heure, si les enseignants, que nous avons observés, activent des variations d'analyse de la langue comme variable didactique, de façon consciente. Mais ces variables s'observent dans les classes de manière synchronique ou diachronique. Nous remarquons que l'enseignant cherche d'une manière ou d'une autre à tirer son épingle du jeu didactique par l'emploi de procédures, astuces ou artefacts dont l'unique fonction est bien de

faire de la langue un objet qui s'abstrait du sens, du signifié, progressivement, en usant de métaphores, de périphrases surprenantes, de modèles d'extraction (c'est... qui? de qui, de quoi parle-t-on) propres aux zones de proche développement des élèves. Ce qui nous amène à nous interroger sur les dérives potentielles de formats didactiques où les enseignants transmettent d'abord des artefacts avant de conduire les écoliers à la formation du concept. Le risque est que les élèves ne retiennent que l'artefact (un moyen qui n'est pas une fin en soi). Il s'avère très difficile de faire différer le sens des phrases au profit d'une compréhension de la forme phrastique, tout comme mettre de côté la signification d'un texte pour mieux saisir son organisation.

Les définitions conceptuelles (académiques ou linguistiques) des termes métalangagiers sont rarement données et/ou explicitées, ou bien très partiellement. C'est l'usage du concept qui est toujours privilégié sur sa définition. La conduite du fait langagier, sa manipulation, plus que son fonctionnement est mise en avant en bien des séances. Une grammaire de type implicite est souvent favorisée, ainsi que la sémantique (qui revient même par la fenêtre comme instance de validation lors de manipulation syntaxique dans une grammaire plus « formelle »). Il est vrai que le rapport de l'enfant au langage est fondamentalement un rapport sémantique et pragmatique. S'il existe un rapport formel de l'enfant à la langue, il semble essentiellement ludique. Les enfants aiment naturellement jouer avec les mots. Très jeunes, ils s'engagent dans des jeux d'imitation de la langue, des jeux de mots, des pastiches.

L'enseignant ne peut cependant se satisfaire à long terme d'une approche « outil » de la langue sans développement d'une approche « objet ». Celle-ci considère l'étude des faits langagiers comme un long cheminement où il convient de circuler au travers de concepts transitionnels et provisoires vers des concepts définitifs et académiques. Apprendre la langue consiste bien à passer d'une grammaire implicite qui est une boîte « pragmatique » à outils pour communiquer à une grammaire explicite, qui est une boîte « épistémique » à clefs de maîtrise langagière pour appréhender tout le fonctionnement et le génie

de la langue, dont la possession affine la communication, donne le pouvoir des mots.

Voyons ci-après, comment nous pourrions définir une progressivité de la formation de quelques concepts de base. Nous partons de trois angles de vue d'observation de la langue, de trois niveaux principaux d'analyse de la langue qui ne sont pas équivalents, mais complémentaires synchroniquement ou diachroniquement comme nous l'avons remarqué. Ces degrés montent en complexité, car l'abstraction augmente.

Cette augmentation n'est pas nécessairement longitudinale ou hiérarchisée, elle peut s'avérer « spiralaire ». Leur légitimité dépend des aptitudes « méta » des élèves, de la complexité même de l'objet linguistique, qui peut en certains cas conduire un enseignant à revenir sur des bases conceptuelles antérieures pour débloquer une leçon. Nous avons ajouté un quatrième palier, rarement atteint à l'école, comme visée générale d'un apprentissage grammatical de type linguistique. Les variations d'appréciation de la langue forment autant que nécessaire des variables didactiques : la mise en scène didactique appelant à mobiliser l'une ou l'autre des variations, jouant avec le curseur de la chronogenèse.

Le champ conceptuel représente un ensemble de situations dont la maîtrise progressive demande un certain système de concepts, de procédures et de représentations en étroite connexion. Ce concept issu de la didactique des mathématiques (Vergnaud,

Tableau 2 : Chronogenèse conceptuelle en paliers de conceptualisation

Palier sémantique	Où la phrase est analysée selon un point de vue sémantique, en référence avec le réel. Où l'analyse sémantique est un premier pas de côté sur l'écrit pour en tirer le « jus » de la signification. Les questions traditionnelles comme « qui est-ce qui ? » sont des outils plus ou moins pertinents. Référence à la réalité extra-linguistique du monde.
Palier énonciatif	Où la distanciation sur la mise en mot s'accroît en thème/rhème. Où l'analyse thématique s'intéresse aux informations données dans une suite de mots. Où le panorama s'étend aux conditions d'énonciation : qui parle et à qui et comment, selon quelle contrainte ? Où l'on étudie la production d'un énoncé à l'intention d'une personne dans un contexte précis, selon une façon donnée. Référence à l'organisation de l'information et du discours entre les interlocuteurs.
Palier morpho syntaxique	Où l'analyse formelle commence à partir d'une différenciation entre les marques morphologiques. Où la forme est analysée de façon à saisir des éléments de syntaxe. Où sont concernées à la fois la morphologie et la syntaxe. Où les accords grammaticaux y prennent toute leur place. Où s'étudient les variations de la désinence des mots. Référence à la grammaire orthographique.
Palier syntaxique	Où l'analyse formelle atteint un degré de raisonnement qui s'abstrait de la sémantique afin d'appréhender finement la « mécanique » de la langue. Où prévaut la construction des phrases et textes, ainsi que l'ordre et la fonction des mots et des groupes de mots dans la phrase, celui des paragraphes dans un texte. Où prime la métalangue (syntagme, prédicat...). Où, les transferts de connaissances peuvent s'opérer dans l'apprentissage des langues étrangères. Référence à la linguistique et à la structure syntaxique.

1990) nous semble pertinent en étude de la langue : la maîtrise de la situation de production d'une phrase suppose l'actualisation de concepts et procédures grammaticales qui permettent la formulation d'une phrase. Selon des conditions d'énonciation, est appelée, entre autres, la maîtrise d'un sujet grammatical qui commande les marques de conjugaison du verbe, et se place dans un ordre syntaxique sur l'axe syntagmatique. L'étude de la langue correspond à nos yeux à cette approche théorique qui postule qu'un concept fonctionne dans une variété de situations, qu'il n'est jamais isolé, car dans une situation donnée plusieurs concepts sont généralement en jeu. C'est une constante grammaticale avec par exemple le cas prototypique de la notion de phrase dans laquelle s'emboîtent à la manière d'une poupée russe plusieurs autres concepts interconnectés qui indiquent toute l'épaisseur conceptuelle de la Phrase ; et dans un type de grammaire textuelle, de même l'épaisseur du concept Texte.

Comme en mathématiques, les « parties » de l'ensemble vont avec l'ensemble. Mais, elles sont dans la plupart des cas enseignés séparément. Vergnaud explique qu'on ne peut étudier séparément la multiplication, la division, les fractions, car les relations rencontrées par les élèves dans des problèmes de multiplications et de divisions participent de tous ces concepts. L'aspect interactif des concepts et une prise en compte de l'évolution des acquisitions conduisent à une étude interconnectée des différents concepts d'un champ conceptuel. Ce qui ne correspond pas à la doxa traditionnelle d'un apprentissage du simple au compliqué, si souvent présent dans les situations didactiques grammaticales. De plus, les diverses situations d'apprentissage ne privilégient pas toujours des aspects différenciés et complémentaires du concept. Ce qui n'est pas un empêchement à l'acquisition, mais doit être pris comme une ouverture sur différents niveaux et différentes formes de conceptualisation du réel, de conceptualisation de la langue.

De manière à éviter une conceptualisation réduite à un angle de vue, excluant des articulations entre tous les éléments de la situation phrastique ou textuelle, il semble bien plus fécond de conduire les élèves à appréhender le concept grammatical dans l'ensemble de ses points de vue, ainsi que l'illustre le cas précédent du « il y a », même si l'angle de vue métalinguistique, de type syntaxique est la visée essentielle d'apprentissage. C'est une manière de

comprendre l'enseignement de l'étude de la langue plutôt dans une forme de « circularité/spiralité » que linéarité. Les paliers de conceptualisation n'étant en définitive que des indicateurs pour une transposition et planification didactique, pour se représenter les filiations et ruptures entre les connaissances d'un sujet, comme les nœuds de filiation et de frottement entre les concepts du champ. Une étude de la didactique et de l'acquisition d'un concept nécessite un découpage de la connaissance en domaines assez larges, nous semble-t-il, tant en étude mathématique qu'en étude de la langue.

Cet ensemble de points de vue complémentaires constitue un « intermédiaire pour apprendre », lequel forme un espace de développement potentiel (Winnicott, 1975) entre le monde des objets du réel et « soi-même », entre l'objectivité du réel et l'appropriation personnelle et subjective de ces objets, ou présentement entre l'individu (sa parole) et son environnement (le langage partagé).

Au regard de la complexité grammaticale, comprendre le fonctionnement de la langue paraît une activité cognitive qui nécessite une temporalité importante, laquelle peut être un gain si l'enseignant aménage l'objet à apprendre selon des points de vue complémentaires avec la formation de concepts transitionnels (ni totalement juste linguistiquement ni fondamentalement faux) au sein de cet espace transitionnel, intermédiaire au formalisme syntaxique.

CONCLUSION EN TERMES DE FORMATION

L'étude de la langue française est une entreprise difficile parce que le système morphosyntaxique est complexe, la tradition grammaticale lourde et les savoirs académiques encore fragiles.

Une clef du succès réside dans le développement chez les professeurs des écoles d'une curiosité par rapport au fonctionnement de la langue, d'une rigueur dans l'emploi de termes grammaticaux et d'une aptitude à gérer les imprévus didactiques en réagissant de manière appropriée aux diverses remarques des écoliers.

La formation des enseignants à la problématique d'une chronogenèse de l'étude de la langue semble ainsi incontournable, tout comme une formation linguistique critique qui lève méconnaissance, insécurité et difficulté. Le principe de progressivité constitue une boussole pour tirer le meilleur parti

possible des interactions de la classe et des propositions des élèves. Ce qui suppose de reconnaître l'émergence de concepts transitionnels sur une zone intermédiaire de formation conceptuelle, dans laquelle peuvent s'actualiser et s'articuler différents points de vue d'appréciation de la langue, pour l'analyser et la définir, afin que la grammaire participe d'une meilleure maîtrise de la lecture et de la production écrite.

L'analyse didactique de pratiques expertes peut se révéler un levier utile afin d'objectiver, en formation d'enseignants, dans des ateliers d'analyse des pratiques en étude de la langue, non pas la « bonne pratique », mais des représentations renouvelées, des possibilités d'adaptation efficaces, d'heureuses alternatives pour faire apprendre la langue.

Dans le paysage actuel, on peut aussi, faute d'une science stabilisée et assurée, faute de savoirs d'ingénieurs en didactique de la langue, s'en remettre, comme le soulignent Sève et Ambroise (2009), à « l'ingéniosité du bricoleur » : une inventivité des procédures de l'enseignant qui stimule la curiosité et le plaisir de la langue chez les élèves, sur un chemin chronogénétique balisé, afin de contrôler d'éventuels écarts, de maintenir une rigueur et une cohérence.

NOTES

1. Nous employons le terme « langagier » pour indiquer qu'il s'agit d'analyser la pratique de la langue dans sa globalité (langage oral, gestuel, codé, courant, vieilli, technique, troubles du langage...). De façon générale, le langage est la capacité propre à l'espèce humaine de communiquer au moyen d'un système de signes. Le langage, qui renvoie à l'équipement intellectuel de l'individu, se réalise dans la langue. La langue constitue un système de signes vocaux et souvent graphiques qui sont communs aux membres d'une même communauté, en constituant leur outil de communication. Ce système linguistique est objet d'étude à l'école. Il s'agit de comprendre son fonctionnement pour mieux savoir l'utiliser. La manière personnelle d'utiliser le code linguistique et de parler constitue la parole, qui peut être aussi objet d'étude. On peut ainsi étudier le code linguistique d'une communauté et le style propre d'un individu, sa parole. Selon Benveniste (1966, p. 19) : « Le langage, faculté humaine, caractéristique universelle et immuable de l'homme, est autre chose que les langues toujours

particulières et variables, en lesquelles il se réalise. C'est des langues que s'occupe le linguiste, et la linguistique est d'abord la théorie des langues ». Notons que langue et langage ont tendance à se superposer sous l'influence de l'anglais qui ne dispose que du terme « language ». Ce sont des choix théoriques qui leur assignent et justifient des définitions. (Dans Grammaire méthodique du français, Riegel M., Pellat J.-C. et Rioul R., France, Paris : PUF, 2004.)

2. L'enseignement de la grammaire dans les écoles françaises est un enseignement qui n'est pas stabilisé au niveau des savoirs et des démarches prescrites. L'histoire de la grammaire scolaire montre les difficultés à se constituer en une discipline cohérente. Héritière de la grammaire latine, la grammaire traditionnelle était une grammaire « logico-sémantique » de l'orthographe, une grammaire de la faute à laquelle s'est substituée progressivement une grammaire de la description grâce à la « révolution » linguistique des années soixante-dix (grammaire générative et transformationnelle, grammaire distributionnelle, grammaire structurale) qui n'a pas réussi sa didactisation auprès d'un public écolier. De nos jours, l'enseignement grammatical tente de devenir une grammaire de l'observation et de la réflexion. L'histoire de la grammaire scolaire peut s'envisager, à partir des travaux de Chervel (1977) et des propos de Vargas (2009) en trois périodes, puis en huit périodes :

- 1^{re} période : La grammaire scolaire, née en 1823 avec celle de Noël et Chapsal, qui s'inspire de la grammaire générale, philosophique et logicienne (cf. la Grammaire de Port-Royal).

- 2^e période : La grammaire sémantique des années 1880 aux années 1970, qui a élaboré les différents types de compléments (d'objet, circonstanciel, d'agent, etc.) et qui sont identifiables grâce à un système de questions (Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Avec qui ?). Selon Chervel, cette grammaire scolaire fut élaborée de manière à résoudre les problèmes d'orthographe grammaticale (notamment l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « avoir »).

- 3^e période : La grammaire linguistique qui prône l'équation GN + GV élimine le sens comme outil d'analyse et retient la phrase comme objet d'étude de type scientifique.

- 4^e période : La grammaire sémantique et la grammaire linguistique se combinent au milieu des années 1980, par exemple en présentant dans une même leçon, le complément circonstanciel comme complément déplaçable et supprimable et comme constituant exprimant le lieu ou le temps en répondant aux questions où et quand (Vargas, 1997 : « Terminologie grammaticale et contrôle terminologique dans le cadre de l'institution

scolaire ». Dans Baggioni D. et Larcher P. *Le contrôle social du sens*. Aix-en-Provence : PUP).

- 5^e période : En 1992, introduction, par un document ministériel, d'éléments empruntés à la linguistique textuelle (les connecteurs, l'anaphore, l'emploi du temps, les marques d'énonciation) qui conduisent à dépasser l'horizon de la phrase et concevoir une grammaire textuelle que les programmes de 1995 confirment.

- 6^e période : Les programmes de 2002 instaurent l'observation réfléchie de la langue et reprennent les données textuelles dans l'observation des faits de langue.

- 7^e période : Les programmes de 2008 prennent radicalement le contrepied de ceux de 1997 à 2007. La grammaire est alors perçue comme minimaliste, conforme à l'esprit des programmes de jadis, « d'une époque mythique où l'école primaire aurait été l'école de la réussite » (Vargas, 2009).

- 8^e période : Les programmes de 2016 réhabilitent l'esprit de ceux d'avant 2008. Les textes officiels reviennent à la fois sur les méthodes d'enseignement à privilégier et des notions grammaticales à enseigner. Sur le site Eduscol, une entrée linguistique de la grammaire est clairement affirmée : « La langue doit être considérée comme un système régulier en appui sur des éléments structurés, reliés entre eux et hiérarchisés. Il est important de bien distinguer le statut de ces éléments et les fonctions syntaxiques qu'ils peuvent assumer au sein des phrases et des textes, c'est-à-dire leurs rôles possibles. [...] Pour pouvoir étudier la langue, il est indispensable d'utiliser une terminologie grammaticale précise, cohérente et adaptée aux élèves. » Des documents servent d'appui à une progressivité des apprentissages entre les cycles d'enseignement : « Le cycle des apprentissages fondamentaux et le cycle de consolidation proposent une approche progressive de l'étude de la langue en menant en parallèle la compréhension du principe alphabétique en lien avec la lecture et l'écriture et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. » L'étude de la langue doit favoriser la réflexion sur le fonctionnement de la langue française et permettre d'acquérir des savoirs lexicaux et grammaticaux. Les compétences langagières sollicitées quotidiennement, tant à l'écrit qu'à l'oral, s'enrichissent de ce travail réflexif sur la langue. Des activités pédagogiques pour conduire à penser la langue s'inventent : il est conseillé d'amener les élèves à chercher, manipuler, comparer, trier à partir de corpus construits par les enseignants. L'objectif est d'amener les élèves à

comprendre le fonctionnement de la langue en privilégiant la mise en évidence des régularités. Les élèves sont incités à raisonner, à mémoriser et à utiliser des outils de référence qu'ils ont construits ou des outils usuels (imagiers, répertoires, dictionnaires, mémos de conjugaison). Les activités de résolution de problèmes grammaticaux sont accompagnées d'activités courtes d'automatisation et de temps de consolidation et structuration des connaissances, [en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid106031/ressources-francais-c2-c3-etude-de-la-langue.html>].

3. Vargas (1992, p. 3) rapporte le malentendu cognitif suivant qu'il qualifie de « dialogue de sourds » :

Le maître – Dans la phrase : les élèves sérieux réussissent, je peux effacer « sérieux », ce sera toujours une phrase.

L'élève – Non, on ne peut pas, parce que ça ne veut pas dire la même chose.

Le maître- Oui, mais c'est quand même une phrase.

L'élève – Oui, mais c'est pas pareil, parce qu'avant ça voulait dire : y a que certains élèves qui réussissent, et après ça veut dire qu'ils réussiront tous. Alors, ça ne marche pas, on ne peut pas l'effacer.

La confrontation peut durer longtemps, jusqu'à ce que l'élève se soumette, comme l'explique l'auteur, à l'autorité du professeur, sans pour autant être convaincu. L'écolier ne parvient pas à différer le sens qui forme son rapport fondamental au langage, de manière à s'attacher qu'à la valeur formelle de la phrase. Pour lui, c'est une autre phrase, et il n'a pas tort. Pour lui, peu importe l'aspect formel, ce qui lui importe c'est qu'on a changé le contenu de la phrase. Avec un tel exemple, la séquence de grammaire devient contre-productive. Elle va à l'encontre de la démarche naturelle de l'écolier. Ne faudrait-il pas plutôt se servir de cet état des choses comme d'un tremplin, afin de ne pas transformer en obstacle des connaissances empiriques, des représentations initiales? Cet exemple montre l'intérêt de multiplier les points de vue sur la langue, les diversités d'appréciation de son état. Il ne s'agit pas d'évacuer ce qui appartient à un sentiment linguistique légitime, mais de l'utiliser et montrer qu'il existe d'autres angles de vue. C'est une manière d'apprendre à concevoir la langue, sa langue, et de didactiser son étude pour le professeur, tout en sollicitant le nouveau contexte grammatical et linguistique dans lequel l'élève doit s'inscrire, grâce à un travail de contextualisation/décontextualisation pour secondariser.

RÉFÉRENCES

- Bakhtine M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.
- Bautier É. et Goigoux R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, France : Gallimard.
- Brissaud, C., & Grossmann, F. (2009). « Présentation ». Dans Brissaud C. et Grossmann F. (dir.), *La construction des savoirs grammaticaux*. *Repères*, n° 39, 5-15.
- Brousseau, G. (1982). Ingénierie didactique : d'un problème à l'étude *a priori* d'une situation didactique. Dans *Actes de la Deuxième école d'été de didactique des mathématiques*, France.
- Brossard, M. (1991). « Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit ». Dans *Les Dossiers de l'Éducation*, n° 5, 186-192.
- Brossard, M. (1994). « Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires ». Dans Brigaudiot M. & Brossard M. (dir.) *Activités métalinguistiques à l'école*. *Repères*, n° 9/1, 29-36.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. Dans *Revue française de pédagogie*, volume 147, 57-67.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, histoire de la grammaire scolaire*. Paris, France : Payot.
- Clauzard, P. (2014). Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire, *Revue Éducation & Didactique*, 8-3, 23-41.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École/ collège*. Paris, France : Delagrave.
- Combettes, B. (2009). « Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? ». Dans Brissaud, C. & Grossmann F. (dir.), *La construction des savoirs grammaticaux*. *Repères*, n° 39, 41-56.
- Culioli, A. (1991). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, T. 1. Paris, France : Ophrys.
- Douady R., & Artigue M. (1986). « La didactique des mathématiques en France – Émergence d'un champ scientifique ». Dans *Revue française de pédagogie*, 76, 69-88, [en ligne : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_1503]. doi : 10.3406/rfp.1986.1503.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, France : Hachette.
- Garcia-Debanc, C. et Sanz-Lecina, E. (2008). « De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par les professeurs des écoles débutants ». Dans Carnus M.-F., Garcia-Debanc C., Terrisse A. (dir.). *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Grévisse, M. (2001). *Le bon usage, grammaire française*. (Refondue par André Goosse) Louvain-la-Neuve, Belgique : DeBoeck/Duculot.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Halté, J.-F. (2004). « La grammaire au cœur des apprentissages ? ». Dans Vargas C. (dir.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence, France : Publications de l'université de Provence, 11-23.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de parole*. Paris, France : Folio/Gallimard.
- Jaubert M. et Rebière M. (2005). « Émergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation ». In *Actes du colloque international Didactiques : quelles références épistémologiques? cédérom*. IUFM d'Aquitaine – AFIRSE.
- Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris, France : Hachette.
- Nadeau M. et Fischer C. (2006). *La grammaire nouvelle; la comprendre et l'enseigner*. Québec, Montréal : Gaëtan Morin.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Paolacci, V. (2008). « Enseignement de la ponctuation au cycle 3 par un professeur des écoles stagiaire : étude de cas dans une classe de CM2 ». Dans Carnus M.-F., Garcia-Debanc C., Terrisse A. (dir.). *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Sensevy G., Mercier A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la Course à 20 ». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Sève, P., & Ambroise, C. (2009). Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe, La construction des savoirs grammaticaux, Brissaud C. & Grossmann F. (dir.) *Repères*, n° 39, INRP.
- Tisset, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris, France : Hachette.
- Vargas, C. (1992). *Grammaire pour enseigner, une nouvelle approche théorique et didactique*. Paris, France : Armand Colin.
- Vargas, C. (2004). « La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la composition à la reconfiguration ».

- Dans Vargas C. (dir.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence, France : Publications de l'université de Provence, 35-48.
- Vargas, C. (2009). « Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? ». Dans Brissaud C. & Grossmann F. (dir.), *La construction des savoirs grammaticaux. Repères*, n° 39, 17-39.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, 133-170.
- Vygotski, L. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris, France : La dispute.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris, France : Folio/Gallimard.