Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

189-190 | 2021

Concepts et modèles en didactique du français

Conceptualiser les classes de mots variables

Morgane Beaumanoir-Secq

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/10225>

DOI : 10.4000/pratiques.10225

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Morgane Beaumanoir-Secq, « Conceptualiser les classes de mots variables », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2021, consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/10225> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10225>

Ce document a été généré automatiquement le 23 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Conceptualiser les classes de mots variables

Morgane Beaumanoir-Secq

Introduction

- ¹ Dans le cadre d'une recherche doctorale¹, nous nous sommes intéressés à la manière dont les élèves construisent les concepts fondateurs de toute analyse de la langue que sont les parties du discours, que nous nommerons « classes de mots » pour bien situer notre réflexion dans le cadre de la grammaire en milieu scolaire. Plus précisément, nous voulions essayer de comprendre ce que faisaient les élèves lorsqu'on leur demandait d'identifier les classes de mots variables, parce que cette compétence d'identification apparaît très tôt dans les curricula français, dans le cadre d'un enseignement grammatical tout entier orienté par l'impérieuse nécessité orthographique². Or, il existe assez peu d'études concernant l'acquisition de ces notions par les élèves. Il y a une trentaine d'années, une tentative de bilan sur l'impact de la grammaire rénovée en Suisse a produit un ouvrage devenu référence, *Le Savoir grammatical des élèves* (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard & de Weck, 1987), qui apporte des réponses concernant l'identification du nom et de l'adjectif. À la même époque, F. François D. Cnockaert et S. Leclercq (1986) s'interrogent sur la façon dont les définitions données par les élèves dessinent des modes de catégorisation en dehors des balises scolaires. On citera également l'étude de C. Fisher sur l'adjectif, qui, en 1995 au Québec, fait écho à l'étude suisse précédemment citée.
- ² D'un point de vue méthodologique, l'enjeu était d'accumuler une quantité de données importantes sur un temps long, en partant de l'hypothèse que la catégorisation des mots par le système des classes grammaticales ne se mettait pas en place de façon monolithique. C'est pourquoi cette recherche ne cherche pas à dire ce que savent la plupart des élèves à tel niveau de la scolarité, mais plutôt à déterminer des paliers dans l'acquisition des classes de mots : qu'est-ce que les élèves reconnaissent d'abord ? Y a-t-il des passages obligés, des sortes de préalables à la complexification du système ? Nous

avons cherché à construire des données qui permettent de voir une progression, d'esquisser des étapes dans la conceptualisation des classes de mots. Nous présentons tout d'abord le cadre méthodologique de cette recherche, pour ensuite mettre en avant les résultats portant sur l'acquisition progressive des cinq classes grammaticales variables ; la discussion qui s'en suit porte sur les conditions d'efficacité de la terminologie en tant qu'interface d'enseignement de la grammaire.

Le cadre de la recherche

- 3 Nous avons ainsi suivi un groupe d'élèves au CE2 et au CM1 (entre 8 et 10 ans), en éducation prioritaire (REP+³), avec la même enseignante. Celle-ci a accepté de mettre en œuvre un dispositif didactique qui avait pour but de nous faire entrer dans la boîte noire du raisonnement grammatical des élèves. Nous avons choisi pour cet article, d'exploiter une partie des résultats de cette recherche (Beaumanoir-Secq, 2018), à savoir les écrits individuels des élèves recueillis au fil des 24 tris de mots effectués pendant les deux années scolaires 2010-2011 et 2011-2012.

Le tri de mot à visée grammaticale

- 4 Le dispositif didactique utilisé est emprunté à C. Tisset (2005) et ajusté au mieux, d'une part pour correspondre pédagogiquement au contexte d'enseignement, et d'autre part, pour amener les élèves à verbaliser leurs raisonnements. Ainsi s'agit-il de répéter sur trois phases successives (individuelle, de groupe, collective) une même tâche de catégorisation ouverte des mots composant un énoncé. Une trentaine de mots environ, qui constituent deux ou trois phrases cohérentes, sont à regrouper en ensembles pertinents et justifiés par une sorte de titre. La consigne, « trie les mots », est toujours identique, seuls les énoncés soumis au fil de l'année varient. Il y a deux règles qui s'ajoutent à cette consigne, respectivement une contrainte et une liberté : un mot ne doit pouvoir aller que dans un tas, dans une colonne ; il est possible d'utiliser un regroupement intitulé « je ne sais pas » ou encore « ? », pour mettre les mots que l'on n'est pas parvenu à ranger ailleurs. Il est très important de noter que les catégories ne sont jamais imposées. Les élèves tentent assez rapidement d'utiliser les classes de mots parce que cette catégorisation est efficace pour remplir la tâche, et qu'ils mettent en commun leurs stratégies dans les différentes phases de l'exercice. En revanche, étant donné qu'il n'y a pas de cadre préétabli dans lequel ranger les mots, chaque élève est libre d'utiliser les métatermes de son choix, ou encore des intitulés qui ne sont pas issus de la terminologie enseignée.
- 5 Voici par exemple une réalisation d'élève, à partir de l'énoncé :
 Les montagnes jeunes sont de haute altitude. Elles ont des sommets pointus ainsi que des pentes escarpées. Des glaciers ou des neiges éternelles recouvrent leurs pentes escarpées.
- 6 Ce tri a été effectué par une élève en mars de CM1 (2012), en utilisant la catégorie « je ne sais pas » ainsi que les métatermes traditionnels (dans l'ordre d'apparition, de gauche à droite et de bas en haut : pronoms personnels, adjectifs, déterminants, noms, verbes).

Figure 1. Écrit individuel de Sarah, février de CM1 (CM1-8⁴), 2012.

- 7 Ce dispositif a été répété 11 fois pendant l'année de CE2, puis à 13 reprises pendant l'année de CM1. Les énoncés ont été co-construits avec l'enseignante au fil de ces deux années ; l'ensemble a généré des écrits individuels tels que celui de la figure 1, mais aussi des traces collectives issues de la négociation par groupes de trois ou quatre élèves, ainsi que des enregistrements audio (échanges au sein des groupes, entretien individuel recueillant les procédures de chaque élèves).

Le traitement statistique des données

- 8 Entre autres documents écrits, sonores ou vidéos, plus de 420 traces écrites produites de façon individuelle ont ainsi été recueillies au fil des deux années. À la suite d'un processus de numérisation et d'archivage, ont constitué un ensemble imposant d'images au format *jpg*. De façon évidente, le traitement de ce corpus représentait un défi méthodologique. Certes, il permettait une analyse qualitative de chaque écrit d'élève, mais nous souhaitions traiter ce corpus de manière quantitative pour mettre en lumière des tendances, que ce soit du point de vue des savoirs des élèves ou du point de vue du matériel linguistique. Ainsi avons-nous cherché à documenter deux axes de questionnement : quelles caractéristiques linguistiques rendent certains mots plus faciles ou plus délicats à identifier ? Quels sont les chemins empruntés par les élèves pour identifier les classes de mots ?
- 9 Pour reprendre le premier axe, l'une des façons de questionner ce corpus est de s'interroger sur ce qui rapproche un mot donné de l'archétype d'une classe de mots. Mais, laissant en suspens cet aspect⁵, nous nous concentrerons davantage ici sur les indicateurs d'efficacité des procédures des élèves en tant qu'ils permettent de mettre en images des progressions dans la conceptualisation des classes de mots.

- 10 Pour pouvoir traiter le corpus comme une somme de données, nous avons transformé les images en chiffres, par le biais d'un codage. En effet, pour bien comprendre ce que recouvrent les graphiques qui vont suivre, il est nécessaire d'appréhender le traitement numérique dont ils sont issus.
- 11 La structure de la catégorisation effectuée par l'élève est codée grâce à un système assez basique : dénombrement des regroupements et typologisation de ceux-ci. Nous avons ainsi encodé les intitulés de catégories, y compris lorsque ces dernières n'étaient pas des classes grammaticales⁶. Lorsque l'élève utilisait explicitement « déterminant », « nom », « adjectif », « verbe » ou « pronom », nous codions 1 dans la colonne correspondante. Cela nous a permis de constater la montée en puissance de l'utilisation des classes grammaticales de façon assez fine, puisque nous pouvons compiler pour l'ensemble des tris effectués l'utilisation ou non de tel ou tel métaterme. Nous avons procédé de même pour l'usage ou non du regroupement « je ne sais pas ».
- 12 Cependant, pour gagner en finesse de grain, pour voir une progression dans la conceptualisation des classes grammaticales, il nous fallait dépasser l'habituel traitement binaire qui se contente de rendre compte du non-alignement vis-à-vis de la performance attendue⁷. C'est pourquoi le codage effectué ici est de nature scalaire, rendant compte des réussites, mais aussi des différents degrés d'erreurs, ainsi que de la zone très intéressante de la méconnaissance assumée par l'élève. Illustrons l'intérêt d'un codage scalaire à l'aide d'un exemple : prenons le cas d'un pronom personnel complément comme *les*. Le ranger dans la catégorie des déterminants est une erreur fréquente, qui dénote une identification purement morphologique, s'appuyant souvent sur l'apprentissage précoce de la liste d'articles canoniques, décontextualisée. En revanche, le positionner dans la zone grise du « je ne sais pas » est déjà un début de réussite, parce que cela suppose que l'élève a identifié que ce n'était pas un déterminant, et c'est un grand pas vers une identification correcte en tant que pronom. Maintenant, choisissons de rentrer par la catégorie « déterminant » : y mettre tous les déterminants, c'est bien, mais si l'élève y met également tous les pronoms personnels, cela signifie que l'extension du métaterme « déterminant » est trop grande, et donc que la conceptualisation de ce qu'est un déterminant n'est pas aboutie.
- 13 Ainsi, pour chaque classe de mots, chaque tri et chaque élève, sont dénombrés :
- les mots rangés sous le métaterme correct,
 - les mots rangés dans la catégorie « je ne sais pas »,
 - les mots rangés dans une catégorie erronée,
 - les mots intrus de la catégorie.
- 14 Pour lisser l'effet des variations d'occurrences au sein de chaque énoncé, un premier traitement consiste à transformer ces nombres de mots en proportion à l'aide des données générales de l'énoncé (nombre total de mots et nombre de mots relevant de la classe de mots concernée). Puis, ces quatre composantes sont coefficientées (positivement ou négativement) pour constituer par addition un score de réussite se situant entre -60 et 40. Pour que notre lecteur se représente les choses, prenons quelques exemples : un élève qui obtient un score de -60 pour les adjectifs (pour un tri donné), a rangé tous les adjectifs dans des classes grammaticales erronées et n'a mis que des intrus sous l'intitulé « adjectif » ; un élève qui obtient un score de 40 pour la classe des déterminants a rangé tous les déterminants correctement et n'a mis aucun intrus avec eux ; un élève qui a rangé 3 des 5 verbes d'un énoncé correctement et a positionné les 2 autres dans « je ne sais pas » est crédité d'un score de 28. Les scores de

réussite respectifs des classes grammaticales variables peuvent ensuite être compilés en un pourcentage de réussite globale, bien que ce dernier ne soit pas la variable la plus intéressante à observer.

- 15 Tenter de prendre en compte tous ces paramètres, c'est essayer de cerner au mieux l'état des représentations des élèves sur une classe de mots donnée à un moment donné. Par exemple, la prise en compte statistique des mots placés dans la catégorie « je ne sais pas » permet de rendre compte d'un déplacement dans les représentations des élèves : être capable de dire que la nature d'un mot nous est inconnue constitue une étape importante et renvoie au phénomène d'augmentation des critères de recevabilité nécessaires à l'entrée dans une catégorie. Mais nous pourrions également revenir sur la question des intrus, dont la prise en compte est décisive pour ce qui est de la catégorie des déterminants. En effet, cette classe de mots tend à inclure tous les petits mots : si l'on ne fait pas apparaître dans le codage qu'il y a, dans l'ensemble constitué par l'élève, certes quasiment tous les déterminants, mais aussi la plupart des prépositions et des pronoms personnels, le degré de réussite dont on construit la représentation est totalement faussé.

Quelques résultats

Apparition et évolution de l'utilisation des métatermes

- 16 Revenons à la liberté de choix en ce qui concerne les intitulés de catégories : elle nous permet d'observer ce dont les élèves se servent, c'est-à-dire les métatermes qui sont suffisamment opérationnels pour que les élèves les utilisent pour constituer leurs tris. À ce stade, il ne faut pas oublier que cela ne dit rien de leur bon usage, il est simplement question du recours à une ou des étiquette(s) empruntée(s) à la terminologie scolaire⁸.

Figure 2. Moyenne d'utilisation des catégories par tri.

- 17 Les deux voire trois premières séances de tris constituent la période de prise en main de la tâche par les élèves, chez qui elle devient, au fur et à mesure, ritualisée, grâce à sa répétition tout au long de l'année. Le décrochement observé dans la courbe au début du CM1 est lié à la période des vacances estivales, mais aussi à l'arrivée de cinq nouveaux élèves, sur les vingt que compte la classe de CM1. Chaque épaisseur du graphique renvoie à un métaterme, plus le nombre d'élèves ayant utilisé explicitement ce métaterme est élevé, plus la couche est épaisse, puisqu'il s'agit d'une moyenne. Peut-être est-il bon de rappeler que chaque utilisation d'un des métatermes est codée par la valeur 1 (voir supra). Lorsque la valeur de la couche atteint 1 (comme pour la catégorie

« je ne sais pas », dès le tri CE2-5), cela signifie que la catégorie concernée est utilisée par tous les élèves de la classe pour le tri en question.

- 18 Le graphique (figure 2) nous permet de visualiser plusieurs phénomènes successifs. La tâche de catégorisation des mots n'est pas d'emblée opérationnalisée par l'utilisation des classes de mots, bien que les élèves les connaissent, selon les attentes institutionnelles, depuis le CE1. Visible notamment par l'utilisation de la catégorie « je ne sais pas », qui se généralise rapidement, la stabilisation de la représentation de la tâche n'engendre pas l'utilisation de toutes les classes de mots enseignées. L'intitulé « verbe » est le premier à apparaître, mais c'est bien le « déterminant » qui s'impose très vite comme une catégorie incontournable pour quasi tous les élèves. Le nom et le verbe semblent se stabiliser ensuite, avec des récurrences assez semblables. Ces trois classes de mots constituent un socle qui semble nécessaire à l'apparition des deux dernières : les classes « adjectif » et « pronom » apparaissent bien plus tard et, surtout, demeurent nettement sous-employées par rapport aux premières (déterminant », « nom », « verbe »), dans le sens où de nombreux élèves ne les utilisent pas, y compris en fin de CM1.

Réussite dans l'identification des classes de mots

- 19 Une fois esquissée les étapes dans l'emploi des métatermes, se pose la question de la pertinence de cet emploi. Les élèves parviennent-ils à employer ces catégories de façon efficiente ? Le graphique ci-dessous (figure 3) donne une image synthétique du codage scalaire présenté préalablement. Les différents scores coefficientés amènent à un score de réussite (pour une classe de mots donnée) qui se situe entre -60 et +40 (voir supra). Les oscillations locales des courbes peuvent être imputées aux corpus à trier, dont la difficulté n'est pas strictement équivalente. Il s'agit donc de regarder les tendances.

Figure 3. Moyennes de scores de réussite par tri⁹.

- 20 Ces moyennes de scores de réussite par tri confortent les constats précédents. L'identification des déterminants se stabilise autour d'une moyenne de 30 dès le premier tiers du CM1, après avoir toujours été supérieure à 0. Les verbes sont, eux-aussi, bien identifiés, avec des variations locales plus importantes et une stabilisation autour de 20.
- 21 La réussite dans le repérage des noms met plus de temps à s'installer, l'analyse qualitative nous dit que c'est à cause de la concurrence forte d'intitulés sémantiques

(« lieu », « personne », par exemple), qui sont progressivement abandonnés, mais aussi parce que les adjectifs viennent souvent jouer les intrus dans les débuts de cette catégorie (par exemple, *rond* et *rouge* en CE2-6, ou encore *monstrueuse* en CM1-7). Par la suite, la courbe progresse et, comme celle du verbe, oscille autour de 20.

- 22 En revanche, pronoms et adjectifs offrent un contraste saisissant, d'une part, parce que leurs courbes peinent à atteindre 0, puis oscillent autour de cette valeur, et d'autre part, parce que leurs oscillations sont bien plus amples. Non seulement, les élèves utilisent nettement moins ces métatermes, mais ces deux classes de mots sont sujettes à des erreurs beaucoup plus nombreuses, à des représentations fortement instables. Et pourtant, concernant le pronom, les élèves s'appuient en partie sur leur connaissance déclarative de la liste des pronoms de conjugaison. Ils ont appris très tôt (dès le CP) cette liste qui correspond à tout ou partie¹⁰ des pronoms personnels sujet au sein des tableaux de conjugaison qu'ils ont à réciter, et parfois ils reconnaissent morphologiquement ceux-ci dans les énoncés qui leur sont donnés à trier. Néanmoins, les scores d'identification demeurent faibles. C'est dire la solidité de ce type d'apprentissage par liste.
- 23 Cela dit, le graphe précédent (figure 3) montre une moyenne de classe, et sa limite est qu'il mélange des performances dont on ignore le degré d'hétérogénéité interne, c'est-à-dire qu'il ne nous permet pas de voir si cette moyenne recouvre des performances individuelles semblables ou, à l'inverse, très différentes les unes des autres. Pour voir comment cela fonctionne pour un individu donné, il faut regarder les scores de cet individu. Nous ne reviendrons pas ici sur les typologies d'élèves dont nous nous sommes par ailleurs servi ; en revanche, il est une autre représentation qui tente de visualiser le degré de solidité de la conceptualisation de chaque classe de mots. Cela consiste à accumuler sur le même graphique les courbes de réussite de tous les élèves, pas pour suivre chaque élève, mais pour saisir le rendu global de cette addition de courbes dans un même graphe.
- 24 De la sorte, nous avons construit les graphiques suivants : en abscisses, les différents tris au fil des deux ans, ce qui équivaut à un axe du temps ; en ordonnées, le score de réussite (construit de façon scalaire, s'échelonnant entre -60 et 40), qui représente la qualité de l'identification d'une classe grammaticale donnée ; chaque courbe correspond à un élève, tous les élèves de la classe sont représentés sur le graphique. La lecture que l'on peut en faire aisément est celle-ci : plus les courbes montent, meilleure est la performance, plus elles descendent, plus elles montrent la difficulté à identifier la classe grammaticale dont il est question ; plus les courbes se rapprochent, plus les performances des élèves sont semblables ; à l'inverse, plus elles s'éloignent et se dispersent sur l'axe des ordonnées, plus les réalisations sont hétérogènes pour un même énoncé trié (Voir figures 4, 5 et 6 ci-dessous).

Figure 4. Scores de réussite pour la catégorie des déterminants.

- 25 Si nous regardons les scores de réussite concernant la classe des déterminants (figure 4), l'impression qui prévaut est celle d'une assez forte homogénéité, globalement, pour un tri donné, les courbes se tiennent dans un écart faible. Si certaines courbes montrent des contre-performances particulières, celles-ci demeurent rares. Les élèves progressent tous, les courbes oscillent peu d'un tri à l'autre : les représentations des élèves concernant le concept de déterminant semblent assez stables et globalement partagées. Les scores de l'ensemble des élèves se situent d'ailleurs entre 20 et 40 pendant les six derniers tris, soit la seconde moitié du CM1.
- 26 En gardant ce repère à l'esprit, observons maintenant les courbes de scores de réussite concernant la classe des noms (figure 5).

Figure 5. Scores de réussite pour la catégorie des noms.

- 27 Par souci de concision, nous ne reproduisons pas ici le graphe concernant les verbes mais il possède des caractéristiques similaires à celui des noms. Il est manifeste que les concepts de nom et de verbe ne sont pas aussi unanimement partagés que celui de déterminant. Les courbes se situent dans l'ensemble dans le positif, entre 0 et 40, mais toutes montrent des variations, et pas forcément au même moment, ce qui signifie que les énoncés soumis aux élèves ne peuvent pas être la seule source d'instabilité, puisque les élèves n'achoppent pas sur les mêmes énoncés. La conceptualisation des noms et des verbes demeure un chantier, les représentations des élèves ne sont guère stables. Cependant, la seconde moitié du CM1 semble montrer un début de resserrement des

courbes, signe de consolidation : globalement, les réponses des élèves sont plus homogènes, dans les difficultés comme dans les réussites.

- 28 Déterminant, puis nom et verbe... que disent les graphes qui imagent de la même manière les représentations des élèves concernant l'adjectif et le pronom ? Nous ne reprendrons pas ici les courbes rendant compte de l'identification des pronoms, mais elles s'apparentent assez à celles qui concernent l'identification des adjectifs, reproduites ci-dessous :

Figure 6. Scores de réussite pour la catégorie des noms.

- 29 Leur caractéristique majeure est leur amplitude, puisqu'elles oscillent entre les deux extrêmes possibles. Il faut se représenter qu'un score de -60 (score le plus bas possible) signifie que l'élève a rangé tous les adjectifs dans d'autres classes grammaticales que celle des adjectifs et qu'il n'y a que des intrus dans sa catégorie « adjectif ». Autre tendance forte : la grande hétérogénéité de l'orientation de ces courbes. Pour un tri donné, les écarts de performances entre élèves sont extrêmement importants et ces écarts ne se reproduisent pas à l'identique d'un tri à l'autre, ce dernier phénomène étant pendant longtemps encore plus important pour l'identification des pronoms. Cela signifie concrètement qu'un élève performant du point de vue de l'identification des adjectifs ou des pronoms lors d'un tri peut ne pas l'être du tout lors du tri suivant, sans que le corpus puisse être incriminé, puisqu'il n'y a pas de tendance partagée par le collectif classe, que montrerait un resserrement des courbes. Plus qu'une instabilité, ces représentations graphiques disent une conceptualisation balbutiante, dans l'ensemble, non opérationnelle, au sens où ce que savent les élèves sur ces classes de mots ne leur permet pas de les identifier dans tous les énoncés ni dans tous les tris, assez loin de là.

Regard sur la progression de la conceptualisation

- 30 L'ensemble de ces données convergent quantitativement vers une esquisse de progression concernant la conceptualisation des classes de mots par les élèves : déterminant d'abord, nom et verbe ensuite, adjectif et pronom en dernier lieu. Resterait d'ailleurs à savoir si le temps de l'apprentissage permet d'achever cette conceptualisation... mais nous sortons de l'empan temporel de notre étude. Il peut paraître étrange de présenter les choses ainsi, cela pourrait faire accroire que les élèves identifient d'abord des déterminants, puis des noms et des verbes, etc. et que, dans le

même temps, les mots relevant d'autres classes grammaticales sont sagement dans les limbes du « je ne sais pas ». Il n'en est rien. Lorsque l'on regarde de plus près ce que font les élèves, la réalité relève plutôt d'une succession d'exclusions suivies de créations d'une nouvelle catégorie.

- 31 Pour tracer le chemin qui mène aux classes de mots, il nous faut revenir à ce qui précède l'enseignement des métatermes. C. Bonnet I. Borgeaud et Piguët A.-M. (2008) ont montré que la conception par les élèves de ce qu'est un mot évolue dans le temps jusqu'à un stade de répartition bipartite opposant les mots lexicaux aux mots grammaticaux. Les élèves, faute de métatermes, décrivent un mot par des discours épilinguistiques, mais c'est assez clair. D'ailleurs, nous voudrions préciser que, plus que des mots grammaticaux, les élèves opposent des clitiques aux mots lexicaux potentiellement accentuables, et désignant le monde. Ainsi ces « petits mots », pointés par C. Gomila (2013), constituent-ils une proto-catégorie que les élèves utilisent sous l'étiquette « déterminant » (à partir du moment où celle-ci leur est fournie par l'enseignement) – nous y reviendrons plus tard.
- 32 Somme toute, les élèves commencent ainsi avec ces deux catégories, clitiques d'un côté, mots lexicaux de l'autre, qui permettent de construire deux structures syntaxiques de base très similaires : déterminant-nom et pronom-verbe. La distinction entre les noms et les verbes passe le nombre de ces catégories à trois. Mais il faut bien comprendre qu'à ce moment-là, pour l'élève, sous l'étiquette « nom » se trouvent à la fois les noms et les adjectifs de la grammaire scolaire. Ignorant N. Beauzée (pour un point diachronique sur le métalangage grammatical, on pourra consulter G. Siouffi & D. Van Raemdonck, 2014 [2007]), les élèves manient le nom comme, avant eux, les Messieurs de Port Royal, en incluant dans cette catégorie à la fois les substantifs et les adjectifs¹¹. Nous observons donc une étape marquée par l'utilisation de trois catégories. Celles-ci se précisent ensuite grâce à deux mouvements plus ou moins simultanés. La distinction des différents clitiques se met en place, puisque la catégorie des déterminants s'apure progressivement en tant qu'accompagnant forcément un nom. La distinction nom/verbe permet la distinction déterminant/pronom. Enfin, la distinction adjectif/nom peut s'effectuer, pour aboutir aux cinq classes de mots variables de la grammaire enseignée.
- 33 De toute évidence, il faudrait d'autres études pour conforter ces remarques, vérifier leur solidité et préciser quelles étapes sont conditionnées les unes par les autres. Cependant, il nous semble d'ores et déjà que le principe même de proto-catégories qui progressivement se spécifient est intéressant du point de vue didactique, en ce qu'il remet en perspective les pratiques scolaires qui pensent introduire successivement chacune des classes de mots, sans jamais les comparer.

De quelques questions soulevées par cette étude

Quelle efficacité pour la terminologie ?

- 34 En France, la terminologie est culturellement considérée comme un bien commun, l'institution la circonscrit (*Terminologie grammaticale*, 1997¹²), essaie de l'uniformiser, et même l'opinion publique semble parfois en faire un cheval de bataille, comme en témoignent les épuisants et récents aller-retours de balancier autour du sacro-saint « COD ». Dans ce contexte, les métatermes désignant les classes de mots apparaissent

immuables, non discutables, d'ailleurs peu discutés, sauf à descendre dans les cercles des linguistes. L'ordre dans lequel ils sont enseignés ne prend appui ni sur leur importance relative, ni sur leurs traits contrastifs. Les législateurs ne s'interrogent pas davantage sur les processus d'acquisition du lexique et de la prise en compte des contraintes syntaxiques que des chercheurs psycholinguistes comme D. Bassano (2008, entre autres références) ont pu mettre en évidence. D'ailleurs, les programmes français en fixent la maîtrise tantôt au CE1 (2008), tantôt au CE2 (depuis 2016), en fonction de l'année à laquelle s'achève le cycle 2. Dans le discours enseignant, à partir du cours moyen (4^e année de primaire), ces termes sont employés très fréquemment sans être explicités, notamment lors des très nombreuses séances concernant la grammaire mais aussi, et surtout, pendant les séances et interactions portant sur l'orthographe. Ainsi les raisonnements orthographiques s'appuient-ils sur l'identification des classes de mots variables (au sens de soumis à des variations de désinences).

- 35 Or, les processus de conceptualisation que notre recherche esquisse ne sont pas solubles dans les instructions officielles actuellement en cours : si l'adjectif est encore nettement instable en fin de CM1, il est légitime de nourrir quelques inquiétudes quant à la maîtrise de ce concept en fin de scolarité obligatoire¹³, dans la mesure où il n'est plus enseigné en lui-même à partir de ce niveau de classe. Dès lors, si l'on pense la terminologie comme un outil de communication dans la classe, comment utiliser une interface aussi peu fiable ?
- 36 Pour développer cette idée, prenons l'exemple du déterminant. Nous l'avons vu, les élèves s'approprient tôt le métaterme « déterminant ». Cependant cette étiquette semble, lors de ses premiers emplois, permettre la désignation d'un ensemble relevant des conceptions sur la langue préalables à l'étude de cette notion en classe¹⁴. Cependant, notre étude exploratoire permet de mettre en lumière les éléments d'une progression dans l'extension du métaterme. Partant de cette conception première de petit mot grammatical, voire de clitique, « déterminant » est couramment introduit par l'apprentissage d'une liste restreinte et traditionnelle : « le, la, les, un, une, des ». Cette liste entre en cohérence avec la représentation qui lui préexiste, puisque constituée de mots clitiques, bref et atones, et on peut poser l'hypothèse que parfois elle sur-restreint l'extension du terme déterminant, certains élèves pensant de façon intuitive que seuls ces articles sont des déterminants, ou, plus fréquemment, que seuls des petits mots sont susceptibles d'être des déterminants. En tous cas, le critère qui transparait massivement de notre étude est morphologique : nos données mettent en relief de façon massive la frontière des trois lettres, au-delà desquelles il ne saurait plus être question de déterminant¹⁵. En témoigne l'exemple de *quelques* qui est présent dans quatre énoncés de tri : en CE2-6 et CE2-7, 73,3 % et 78,5 % des élèves le mettent dans « je ne sais pas » ; en CM1-2, ils sont toujours 73,6 % à le faire, mais en CM1-12, ils ne sont plus que 40 % (notamment grâce à l'utilisation de l'opération de commutation en tant que procédure d'identification) ; quand il est rangé dans une classe grammaticale erronée, c'est dans celle des noms. Il semblerait que la paire formée avec le nom soit le tamis qui permette d'exclure les pronoms personnels et de renforcer la mise à l'écart des autres petits mots grammaticaux tels que les prépositions ou les conjonctions. L'intégration des déterminants de plus de trois lettres semble constituer la dernière étape de la conceptualisation de cette classe de mots¹⁶. En résumé, autant dire que lorsqu'un enseignant parle de « déterminant » à ses élèves, ce que chacun des élèves

entend par là est vraisemblablement différent, selon le stade de conceptualisation de cette catégorie que chacun a atteint à cet instant-là.

- 37 Cependant, nous l'avons vu, le déterminant, dans son ensemble, est de loin la classe de mots la plus stable. Si nous reproduisions ce raisonnement à propos de l'adjectif, le résultat serait réellement plus problématique. Une recherche en cours (REALang¹⁷) devrait permettre de préciser le portrait esquissé par ces premiers résultats. Cependant, dès à présent, des évaluations pratiquées dans le cadre de notre étude (Beaumanoir-Secq, 2018) nous permettent de poser les jalons des errances que recouvre le métaterme « adjectif » : l'adjectif est assimilé tantôt à des petits mots, tantôt à la fonction expansion du nom, tantôt à la fonction circonstancielle, tantôt à des archétypes sémantiques (expression de la couleur principalement, mais aussi de la taille) ... L'adjectif des élèves semble être la créature du Dr Frankenstein de l'enseignement grammatical. Dès lors, de quelle qualité terminologique est-il question, lorsque le terme ne recouvre aucunement une conceptualisation suffisamment standardisée pour être opérationnelle ?

« Alors, qui a tort, les grammaires ou les enfants ? »

- 38 F. François D. Cnockaert et S. Leclercq posaient déjà la question en 1986 : « Alors, qui a tort, les grammaires ou les enfants ? ». Le manque de prise en compte du déjà-là, la course à la norme orthographique qui amène à attendre des compétences grammaticales précises de plus en plus tôt, l'ampleur du malentendu lors des interactions maître-élèves en étude de la langue, les difficultés posées par la mise en œuvre des manipulations syntaxiques (Beaumanoir-Secq, 2014a) sont autant d'éléments qui conduisent à s'interroger sur les conditions d'une didactique de l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales. Mais, en-deçà ou au-delà de ces aspects, la question de l'efficacité des outils linguistiques s'impose. C'est un fait bien connu et documenté, notamment par A. Chervel (1977), que la grammaire scolaire existe principalement pour servir l'orthographe. Et le phénomène est encore plus frappant dans le premier degré, dans lequel l'enseignement de la grammaire, se tenant dans le cadre de la phrase simple, est instrumentalisé dans son ensemble par une visée de norme graphique. À l'inverse, parce qu'ils sont des apprentis linguistes non-lecteurs, non-scripteurs, les représentations premières des élèves opèrent des catégorisations qui semblent profondément relever du fonctionnement de la langue, telle la bipartition petits mots grammaticaux vs mots lexicaux.
- 39 Confrontés à une tâche ouverte, qui relève de la résolution de problème, ce que certains élèves nous laissent voir, pour peu que les adultes qui les entourent veuillent bien les écouter, c'est la compréhension de catégorisations et d'articulations plus fondamentales que les classes de mots scolaires. Le parallèle entre les structures « déterminant clitique + nom » et « pronom clitique + verbe » est profondément pertinent d'un point de vue syntaxique, pour peu qu'on ne soit pas obnubilé par la différence morphologique des marques d'accord pluriel. L'absence de distinction entre substantif et adjectif se justifie aisément, ne serait-ce qu'à cause de la porosité qui caractérise la frontière entre ces deux sous-ensembles, l'adjectif, par exemple, étant très majoritairement substantivable. L'ensemble questionne la façon dont la didactique de la grammaire peut réellement intégrer le concept même de la catégorisation, en tant qu'outil de conceptualisation des éléments permettant de décrire la langue.

- 40 Si nous nous positionnons dans une visée de formation des maitres, nous ne pouvons pas faire l'économie du cadre institutionnel dans lequel nous sommes amenée à évoluer, pas plus que nous ne pouvons aller à l'encontre d'une société. Dès lors, il convient de faire avec la terminologie scolaire, quel que soit notre jugement critique sur celle-ci. À partir des constats qui précèdent, il s'agit donc d'outiller les enseignants afin qu'ils comprennent mieux ce que font les élèves, afin qu'ils posent des priorités sur les contenus attendus par l'institution, afin que leurs exigences, parce que réalistes, ne soient pas indéfiniment déçues, afin qu'ils soient plus attentifs à la fragilité de l'interface qu'ils utilisent lorsqu'ils parlent la grammaire avec leurs élèves. La recherche en didactique peut aussi se donner comme but d'objectiver ces paliers, pour aider à la conception de progressions : dans ce cadre, l'articulation méthodologique entre qualitatif et quantitatif nous paraît indispensable.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNAULD, A. & LANCELOT, C. (1966) [1660]. *Grammaire générale et raisonnée ou la Grammaire de Port-Royal*. Stuttgart/Bad Cannstatt : F. Frommann.
- BASSANO, D. (2008). « Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement des verbes en français ». In : Labrell, F., & Chasseigne, G. (dirs), *Aspects du développement conceptuel et langagier*. Paris : Éd. Publibook, p. 17-50.
- BEAUZÉE, N. (1767). *Grammaire générale*. Paris : J. Barbou.
- BEAUMANOIR-SECQ, M. (2014a). « Réfléchir sur la langue, le problème de la construction du jugement linguistique ». In : Schaffer, I., & Bertrand, O. (éds), *Enseigner la grammaire*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique, p. 431-440.
- BEAUMANOIR-SECQ, M. (2014b). « La catégorisation du verbe dans les premiers apprentissages ». In : Gomila, C., & Ulma D. (dirs), *Le verbe en toute complexité*, Paris : Éd. L'Harmattan, p. 75-91.
- BEAUMANOIR-SECQ M. (2016). *Le Tri de mots : pour une grammaire utile aux élèves, dans la continuité et la cohérence*. Thèse doctorat en Sciences du langage : Université de Cergy-Pontoise. En ligne : <http://www.theses.fr/2016CERG0825>.
- BEAUMANOIR-SECQ, M. (2018). *Conceptualiser les classes de mots*. Bruxelles : Peter Lang.
- BEAUMANOIR-SECQ, M. & RENVOISÉ, C. (2020). « L'adjectif au CM2. Regards sur les représentations des élèves ». *Le Français aujourd'hui* 211, p. 45-55.
- BONNET, C., BORGEAUD, I., & PIGUET, A.-M. (2008). *La Devinette au premier cycle primaire. Une séquence en expression orale. Une recherche sur la connaissance et la conscience du langage*. Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- CHERVEL, A. (1977). *...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

- FISHER, C. (1995). « Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif ». In : Chartrand G. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éd. Logiques, p. 315-340.
- FRANÇOIS, F., CNOCKAERT, D., & LECLERCQ, S. (1986). « Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer, De quelques formes de “conscience linguistique” chez les enfants de l'enseignement primaire (CE2 et CM2) ». *Études de linguistique appliquée* 62, p. 26-39.
- GOMILA, C. (2013). « Le Petit mot de la classe : entre catégorisation pratique et classification grammaticale ». In : Schaffer, I., & Bertrand, O. (coord.) *Enseigner la grammaire*. Palaiseau : Éd. de l'École Polytechnique, p. 145-158.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C., & DE WECK, G. (1987). *Le Savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2018). « Cycle 2 Volet 1 : les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux ». *Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018*. En ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf.
- SAUTOT, J.-P., GOURDET, P., & BEAUMANOIR-SECQ, M. (2021). « Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REALang ». *Scolagram* 8. En ligne : https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/326-Rendement
- SIOUFFI, G., & VAN RAEMDONCK, D. (2014) [2007]. *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire. 1^{er} cycle universitaire*. Rosny : Bréal.
- TISSET, C. (2005). *Enseigner la langue française à l'école*. Paris : Hachette.

NOTES

1. Voir Beaumanoir-Secq M. (2016), thèse encadrée par Marie-Laure Éalouf.
2. Les programmes publiés au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN) de juillet 2018* positionnent à la fin du cycle 2 la capacité à « différencier les principales classes de mots : le nom ; l'article défini, l'article indéfini ; l'adjectif ; le verbe ; le pronom personnel sujet ; les mots invariables » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018).
3. Au sein des dispositifs institutionnels déployés en France pour allouer davantage de moyens à certains territoires, le Réseau d'Éducation Prioritaire.
4. Chaque mise en œuvre est désignée par un numéro d'ordre : par exemple, CM1-8 désigne le huitième tri de mots de l'année de CM1.
5. Nous développons largement ce volet dans notre ouvrage (Beaumanoir-Secq, 2018).
6. Les élèves, notamment lors des premiers tris, étaient susceptibles de ranger les mots en fonction de leur taille (petit/moyen/grand), de leur nombre de lettres, de leur initiale, de leur sens... Pour des détails concernant cette phase pré-grammaticale, voir Beaumanoir-Secq (2014b).
7. Le codage binaire de type correct vs erroné engendre en règle générale l'utilisation d'un énoncé extrêmement restreint. On le voit bien à l'occasion des évaluations nationales commandées par le ministère de l'Éducation nationale : les corpus sur lesquels on fait travailler les élèves sont ridiculement restreints en termes de représentativité par rapport aux notions qu'ils prétendent évaluer, ils tendent ainsi à

réduire par exemple les déterminants aux seuls articles canoniques *le, la, les, un, une, des*. À partir de là, difficile de percevoir le point où les élèves se situent par rapport à la conceptualisation de ce qu'est un déterminant.

8. Nous devons préciser que les cinq classes grammaticales variables sont représentées dans chaque énoncé support de tâche. Seules exceptions : il n'y a pas de pronom en CE2-2, CE2-3 et CE2-4.

9. L'axe des abscisses renvoie à chacun des tris dans l'ordre de leur passation, du CE2-1 en 1 au CM1-13 en 24.

10. Nous précisons « tout ou partie » parce que les choix des enseignants varient, certains se contentant de *je, tu, il, nous, vous ils*, d'autres rajoutant *elle* et *elles*, voire même *on*.

11. A. Arnauld et C. Lancelot (1966 [1660]), jansénistes de Port-Royal, reprennent un découpage des classes grammaticales dans lequel la classe des noms est composée de deux sous-ensembles, substantif et adjectif. N. Beauzée (1767) constitue les adjectifs en classe grammaticale à part entière. C'est cette analyse qui dominera par la suite.

12. https://www.ac-wf.wf/IMG/pdf/TERMINOLOGIE_GRAMMATICALE.pdf

13. En France il est obligatoire d'être scolarisé (à l'école ou à la maison) de 3 ans jusqu'à 16 ans révolus. Depuis 2020, les 16-18 ans ont l'obligation de se former (formation scolaire ou professionnelle). Pour plus d'informations voir le site service-public.fr section « Instruction obligatoire ».

14. Nous n'avons pas la place de développer ici l'analyse statistique dans son intégralité, nous renvoyons pour les détails nos lecteurs à l'ouvrage de Beaumanoir-Secq (2018).

15. Nous avons identifié ce seuil très net au-delà duquel l'identification en tant que déterminant devient délicate : 3,8 % des déterminants de 3 lettres ou moins posent des problèmes d'identification, quand 77,8 % des déterminants de plus de 3 lettres sont mal reconnus par les élèves (Beaumanoir-Secq, 2018, p. 149)

16. Notons au passage que l'enseignement produit des effets non négligeables : quand l'entrée dans les déterminants se fait par l'axe paradigmatique de la substitution, les élèves n'ont aucun mal à intégrer les déterminants longs tels que « certains » ou « quelques ». L'enseignement traditionnel, celui que l'on trouve dans les manuels ou dans les discours enseignants, renforce la représentation première du « petit mot ».

17. Voir Sautot, Gourdet & Beaumanoir-Secq (2021) pour le cadre de REALang, et Beaumanoir-Secq & Renvoisé (2020), pour des premiers résultats concernant l'adjectif.

RÉSUMÉS

Résumé : S'inscrivant dans le champ des recherches concernant les représentations des élèves sur la langue, notre étude utilise le tri de mots à visée grammaticale afin de recueillir des données lors du suivi longitudinal d'une classe située en zone d'éducation prioritaire, sur une durée de deux années scolaires, en CE2 et CM1. Le traitement statistique des traces écrites a été

construit sur la base d'une traduction scalaire des performances des élèves, ce qui permet de mettre à jour des tendances remarquables dans l'évolution de ces performances. Ainsi observe-t-on de réelles différences dans les modèles d'acquisition de chaque classe grammaticale variable. Notre travail nous a également amenée à reconsidérer la valeur de la terminologie grammaticale, parce qu'elle est utilisée en classe comme une interface de communication entre enseignant et apprenant, en même temps qu'elle constitue de fait un contenu non maîtrisé par les élèves.

Abstract : As part of the field of research concerning the representations of pupils on the language, we chose the grammatical sorting of words in order to collect data during the longitudinal monitoring of a class located in a priority education zone, over a period of two years, in CE2 and CM1 (8 to 10 years old). The statistical processing of the written traces produced by the pupils was built based on a scalar translation of pupil performance, to discern remarkable trends in the evolution of these performances. Thus, we observe real differences in the acquisition models of each variable word class. Our work has also led us to reconsider the value of terminology, as it is used in the classroom as a communication interface between teacher and learner, at the same time as it's in fact a content not mastered by students.

INDEX

Keywords : Grammar, word classes, terminology, elementary school, methodology

Mots-clés : Grammaire, classes grammaticales, terminologie, école primaire, méthodologie

AUTEUR

MORGANE BEUMANOIR-SECQ

Université de Paris, EDA, 75006 Paris, France