Utilisation en formation de professeurs des écoles d'un outil métalinguistique destiné aux élèves de cycle 3

Using a meta-linguistic tool for pupils in fourth and fifth grade — 8 to 10 years of age — for trainee teachers

Lionel Audion

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9959>

DOI : 10.4000/ree.9959

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Lionel Audion, « Utilisation en formation de professeurs des écoles d'un outil métalinguistique destiné aux élèves de cycle 3 », *Recherches en éducation* [En ligne], HS9 | 2016, mis en ligne le 01 novembre 2016, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9959> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9959>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Utilisation en formation de professeurs des écoles d'un outil métalinguistique destiné aux élèves de cycle 3

Lionel Audion¹

Résumé

En 2014, Marie-Pilar Ric, Éliane Sanz-Lecina et Claudine Garcia-Debanç présentaient un module de formation, s'appuyant sur la comparaison des langues, destiné aux professeurs des écoles stagiaires et soulignaient la difficulté à modifier la « conception de l'enseignement de la langue », très stéréotypée, chez les futurs enseignants. Nous avons fait le même constat et proposons un autre chemin pour faire adopter aux enseignants du premier degré une posture métalinguistique, que nous considérons avec Marie-Laure Elalouf, Claudie Péret et Patrice Gourdet (2016) comme un préalable. On sait depuis André Chervel (1997 et 2006) que la grammaire scolaire est un objet construit par l'école ; pourtant, les sciences du langage ont proposé, au cours du XX^e siècle, de nouvelles théories plus logiques pour rendre compte du fonctionnement de la langue. C'est pourquoi de nombreux didacticiens, à la suite de l'appel de la revue Pratiques (numéro spécial, 1980) il y a trente-cinq ans, réclament une recomposition, voire une « reconfiguration didactique » de l'étude de la langue, comme le rappelle Claude Vargas (2014). Il est difficile de sensibiliser les futurs enseignants à des théories linguistiques éloignées de leurs représentations, et plus encore de leur en montrer l'intérêt et la pertinence (Dupuy, 2007). Pour ces raisons, il nous a semblé judicieux d'associer, à titre expérimental, trois jeunes enseignants en formation à notre recherche qui vise à montrer qu'il est possible de transposer (Chevallard, 1985) dans l'enseignement du premier degré des théories linguistiques réputées difficiles, comme la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. En testant dans leur classe des outils forgés au cours de notre recherche de doctorat, les jeunes enseignants s'approprient mieux les concepts que si l'on tentait de leur expliquer la théorie, ce qui est vérifié par des entretiens et des questionnaires menés ces trois dernières années auprès d'enseignants titulaires et formés autrement. Cette démarche est inspirée de celle proposée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux pour la conception d'artéfacts didactiques (2007).

Un consensus se dégage depuis quelques années (Bronckart, 2015) pour souligner le décalage entre l'immobilisme des pratiques d'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire, et les besoins réels des élèves. De nombreux enseignants abordent la grammaire sans lui donner de sens, sans objectif autre qu'orthographique (ce que l'on sait depuis Ferdinand Brunot, 1909, p.37) ; ils n'en mesurent pas tous les enjeux épistémologiques. Par ailleurs, il est difficile de former les futurs enseignants à des pratiques qui prennent en compte les théories linguistiques récentes car elles se heurtent à des représentations figées.

1. La nécessaire reconceptualisation didactique du français

■ L'appel

Jean-François Halté et André Petitjean ont réuni à Cerisy, en 1979, les principaux didacticiens du français afin de faire le point sur l'entrée de la linguistique à l'école, suite au plan « Rouchette » de rénovation de l'enseignement du français à l'école primaire (1970). Le principal ouvrage de référence à ce moment-là était celui d'Émile Genouvrier & Jean Pétard (1970), se fondant sur la linguistique structurale et générative. Le colloque, qui faisait le point après une dizaine d'années de mise en œuvre du plan de rénovation, a conclu sur la nécessité d'une nouvelle configuration

¹ Formateur à l'ESPE de l'Académie de Nantes et docteur en sciences du langage, Laboratoire de Linguistique de Nantes (LLING).

didactique (Halté & Petitjean, 1980, p.11). En effet, beaucoup plus tard, il a été admis (Chevallier, 2011) que la linguistique structurale avait été intégrée trop tôt à l'école ; elle n'était pas suffisamment maîtrisée par les formateurs d'enseignants ; les textes fondateurs, américains, n'avaient pas tous été traduits : l'institution manquait de recul. Les maîtres les plus anciens se souviennent encore, sans doute, des « arbres de Chomsky » utilisés pour enseigner la construction de la phrase dès le Cours élémentaire deuxième année (CE2). Cette approche était certes intéressante, mais elle a été imposée trop rapidement, sans réelle réflexion, et, surtout, elle n'a pas remplacé l'enseignement traditionnel, mais a ajouté une couche terminologique, et parfois conceptuelle, à des pratiques déjà très mêlées. Cet appel sera régulièrement relayé, sans résultats probants. Ainsi, Jean-Paul Bronckart, Gilbert Schoeni et Philippe Perrenoud (1988, p.138) appelleront-ils également à modifier les pratiques, afin « d'abandonner l'attitude normative qui ignore la langue de l'enfant au nom de la croyance en un français homogène et unique par rapport auquel tout serait déviance. » Des tentatives ont été faites, comme celle de Roberte Thomassone, qui a su théoriser une approche didactique structuraliste (1998) et montrer sa faisabilité en dirigeant une série de manuels scolaires (2008), mais elles sont restées isolées.

On voit bien là que le problème principal à toute rénovation est celui de la norme unique, uniquement écrite, si profondément ancrée. Nous devons également tenir compte de l'inertie liée à la tradition, démontrée par Claudie Péret (2013).

Claude Vargas (1999, p.46), comme Roberte Thomassone, mais aussi Marie-José Béguelin (2000), s'interrogeant sur cet obstacle, a d'abord questionné les objectifs de l'enseignement grammatical pour conclure que « la grammaire apparaît dans les textes officiels du primaire comme la bonne à (presque) tout faire de l'enseignement du français ». Il constate que la plupart des enseignants n'éprouvent pas le besoin de fonder théoriquement leurs pratiques d'étude de la langue car enseigner sa langue maternelle peut sembler naturel et ne pas demander de connaissances scientifiques spécifiques ; dans cette vision réductrice, il n'y aurait même pas de « savoirs savants » à transposer (Chevallard, 1985), mais un ensemble de règles censées être issues de l'observation du fonctionnement de la langue, que tout adulte cultivé posséderait. L'entrée de la linguistique à l'école a certes un peu modifié cette représentation, mais, selon Vargas (1996, p.84), les courants dominants de la linguistique des années 70 ont finalement conduit à un système unifié réduit à une seule norme : bien que descriptives, ces grammaires deviennent prescriptives quand elles entrent à l'école. Quel statut, alors, donner aux savoirs issus des théories de la langue ? Pour Vargas (2004, p.36), « les savoirs à enseigner [en grammaire] se construisent selon une démarche fondamentalement similaire à celle de la constitution des savoirs savants ». Il explique que le savoir linguistique scientifique se forge à partir de la « reprise-modification-articulation de notions déjà-là, préscientifiques et éventuellement hétérogènes » (p.38) ; il pense notamment que les linguistes ont fait évoluer leur science en empruntant des savoirs et en les retravaillant, en les articulant entre eux ; il développe l'exemple de la notion de « signe », conçue par Saussure, mais déjà présente sous une forme très rapprochée dans les écrits de Saint-Augustin au V^e siècle. Les linguistes, selon Vargas, n'ont donc pas « transposé » des savoirs, mais les ont « reconfigurés » pour construire un « objet cohérent nouveau » (*ibid.*) : c'est la tâche qu'il assigne aux didacticiens de la grammaire.

Plus de dix ans après ces constats et appels, la situation a peu évolué et les reproches adressés à la grammaire scolaire sont toujours identiques.

■ **Que reproche-t-on à la grammaire scolaire aujourd'hui ?**

Le modèle didactique que l'on constate dans les classes, ou plutôt la juxtaposition de pratiques hétérogènes, présente de nombreuses lacunes.

- Le principal reproche adressé à la grammaire scolaire est son objectif classificatoire, sans que le classement obtenu ne donne de sens ou n'aide les élèves de quelque manière que ce soit la plupart du temps. Dans le cadre de notre thèse (Audion, 2015), nous avons mené une série d'entretiens en 2013 et 2014 avec quatre professeurs des écoles, choisis parce que

- représentatifs des enseignants de Loire-Atlantique que nous formons depuis plus de quinze ans (sexe, âge, cursus, type d'école). La question de l'intérêt de cette démarche est récurrente. Ainsi, par exemple, PE1 (Professeur des Écoles n°1 de notre échantillon, femme, seize ans d'expérience, CM1, école urbaine socialement mixte) finit par nous dire : « *Franchement / apprendre les déterminants ceci ou les déterminants cela / vous trouvez ça utile / vous // Et les compléments circonstanciels /à quoi ça sert //* ». Cependant, faute de mieux, ces enseignants continuent à proposer à leurs élèves une description de « la langue » (ou plutôt du « champ opératoire aseptisé » qu'est la langue travaillée à l'école, selon Antoine Culioli [Bouquet, 2004, p.138]) qui ne correspond ni à la langue réelle, celle que parlent et écrivent les élèves et la majorité de leurs parents, voire celle que l'on trouve dans les albums de littérature de jeunesse, ni aux besoins des enfants qui doivent être accompagnés, guidés, vers la langue écrite normée, à partir de la description de celle qu'ils utilisent quotidiennement. En outre, cette démarche classificatoire ne prépare absolument pas les élèves à l'apprentissage d'une langue 2 : par exemple, plutôt que de ranger dans des tableaux « un, une, des, le, la, les », il serait plus intéressant de faire s'interroger les enfants sur le rôle de la détermination et de voir comment cette opération se réalise en français, mais aussi, pourquoi pas, dans la langue étrangère étudiée en classe (très souvent l'anglais).
- Les séances de grammaire servent le plus souvent à apprendre aux élèves des contenus qu'ils maîtrisent déjà, parfois implicitement seulement : un enfant attend-il d'être en CE1 pour utiliser un article ? Ne sait-il pas déjà que le pluriel de « le » est « les » ? L'objectif serait plutôt de lui faire prendre du recul, par une posture métalinguistique, afin de réfléchir sur le rôle de l'article en français, pour reprendre l'exemple précédent. Comme on le voit, l'école ne tient pas assez compte des savoirs « déjà-là » des enfants (Calame-Gippet, 2008).
  - Les professeurs interrogés ou les auteurs des manuels analysés² (Audion, 2015) ont compris qu'il fallait proposer aux élèves une démarche inductive. Quelques manuels laissent croire qu'ils s'appuient sur une démarche de problématisation, ce qui est rarement le cas à l'exception de quelques-uns (comme *Parcours* CM2, 2010). En fait, les séances le plus souvent observées dans les classes ou analysées dans les manuels s'appuient sur l'observation très guidée d'un court texte, décontextualisé et non problématisé, afin que les élèves arrivent rapidement à isoler la notion à étudier.

Ces constats nous amènent à penser qu'il est urgent de modifier les pratiques des enseignants et le rapport à la langue des élèves, mais cela ne peut se faire qu'en fondant la grammaire scolaire sur une théorie rendant compte non seulement de notre langue particulière, mais du fonctionnement des opérations à l'œuvre dans le langage, et transposables dans la diversité des langues, une théorie qui prendrait également en compte des observables non « aseptisés » (cf. ci-dessus) : il s'agit donc de reconceptualiser la didactique de la grammaire.

■ **Reconceptualiser la didactique de la grammaire en prenant en compte les théories de l'énonciation**

La lecture des programmes du premier degré (notamment ceux du Cours Moyen) en vigueur au moment de notre recherche³ et l'observation des pratiques nous amènent à repérer une grande absente : la grammaire énonciative. Or, prendre en compte les théories de l'énonciation, c'est permettre aux élèves d'observer la langue réelle telle qu'elle se parle et s'écrit dans des échanges, ce qui prend en compte le coénonciateur (on parle ou écrit avec ou pour quelqu'un) et les ajustements que cette prise en compte nécessite (je dis ce que je dis en fonction de ce que je sais ou crois savoir de la personne à qui je m'adresse : j'ajuste mon message et, en le recevant, mon coénonciateur, qui n'est pas un simple « récepteur », le *reconstruit* en procédant également à des ajustements). Dans le cadre de cet article, il ne s'agit pas de développer cette approche ni de résumer une théorie complexe ; on se rapportera avec profit aux trois volumes écrits par Antoine Culioli (1990-2000) pour y approfondir la Théorie des Opérations Énonciatives (TOE) que nous avons choisie comme socle de la reconceptualisation que nous proposons. Pour une

² Voir liste proposée à la fin de notre bibliographie.

³ Ministère de l'Éducation Nationale (19 juin 2008). Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale (Hors série n°3). Les programmes 2016 intègrent une dose de grammaire énonciative et incitent les enseignants à instaurer une posture métalinguistique chez leurs élèves, comme le faisaient les programmes de 2002.

approche plus aisée, les entretiens que le linguiste a menés avec Frédéric Fau (2002) ou Claudine Normand (2005) sont très précieux.

Pour des raisons de place, l'article se limitera à l'exemple de la détermination, que nous reprendrons dans la deuxième partie, où l'on verra comment la TOE peut être utile à l'école élémentaire.

En grammaire scolaire traditionnelle, cette notion est vue en CE1 et en CE2 avec un double objectif :

- étiqueter, classer : d'un côté les articles définis (*le, la* ; pluriel : *les*) et de l'autre les indéfinis (*un, une* ; pluriel : *des*) ;
- travailler sur l'accord déterminant-nom, à des fins orthographiques. Cet « enseignement » n'est pas toujours efficace⁴, car il s'adresse à des enfants de huit ans qui ont automatisé depuis longtemps cet accord. Le véritable objectif, non avoué, est seulement orthographique : si c'est le cas, autant le dire et faire de l'orthographe.

Au niveau du sens, on explique aux élèves que l'article indéfini détermine un nom imprécis ou rencontré pour la première fois, alors que le défini sert à déterminer un nom déjà rencontré dans le texte ou qui est déjà connu (« le directeur de l'école », « le Président de la République »), très souvent sans faire réfléchir sur l'extension de cette « connaissance » et ses limites. À l'issue de ces séances, les élèves, n'ont rien appris qu'ils ne savaient déjà, si ce n'est, peut-être, le métalangage grammatical (« article défini », etc.). ; la plupart des exercices proposés dans les manuels que nous avons analysés est facilement traitée, sur le mode du tiers exclu : c'est juste ou c'est faux. Nos observations de séance nous ont pourtant permis de voir que des moments d'échanges métalinguistiques seraient possibles et très riches. Par exemple, dans la transcription suivante d'un dialogue, extrait d'une correction d'exercice dans lequel il fallait proposer un *des* indéfini puis un autre, défini contracté :

Marc : indéfini / j'ai des amis dans mon quartier // contracté / les amis des autres sont aussi mes amis //

PE : oui / d'accord /

Adeline : ben // des autres / c'est un indéfini // c'est pas un contracté / on sait pas de quels autres il s'agit / c'est n'importe quels autres / donc c'est indéfini // et puis on les a pas déjà rencontrés avant / ça peut pas être défini /

PE1 : non non // tu t'égares / là// Marc avait raison // Djella / tu dis tes phrases ?

Dans cet épisode, l'enseignante a été prise au dépourvu ; elle écarte l'intervention alors qu'il y avait matière à réfléchir : d'une part, Adeline ne reconnaît pas le caractère « défini » du deuxième *des* proposé par Marc, d'autre part, et c'est plus intéressant, elle fait également porter le caractère « défini » sur le pronom *autre* dans les *amis des autres* : c'est bien l'opération de détermination, le rôle du déterminant par rapport au déterminé, qui sont ici questionnés. On comprend également qu'il serait utile de lier la syntaxe et la sémantique, comme le propose Culioli⁵.

De même, lors d'une autre observation en CM2, dans une autre école, il fallait travailler sur un exercice proposé par le manuel *Pépites* (2013, p.127) en complétant des phrases avec l'article qui convient, dont celle-ci : « ... coccinelle est ... insecte ». Lors de la correction, Grégory propose : « La coccinelle est un insecte », ce qui est attendu par le corrigé proposé dans le guide du maître ; mais Joana propose : « Une coccinelle est un insecte ». Nous avons enfin l'occasion de comparer le défini et l'indéfini devant un nom générique ; la maîtresse aurait pu demander l'avis des autres élèves, lancer un débat d'acceptabilité, mais n'a pas validé la réponse : Oui / mais c'est pas très correct / ça // je préfère la coccinelle // d'accord Joana ?

⁴ L'enquête en cours à l'IFE sur la lecture et l'écriture souligne toutefois l'intérêt de cet enseignement chez certains élèves.

⁵ « Si l'on veut dire que lorsque c'est du "prosodico-syntactico-sémantico-pragmatique", c'est de l'énonciatif, pourquoi pas ? » (Fau, 2002, p.31).

Joana sachant qu'elle n'a pas les armes pour lutter⁶, ne poursuit pas sa proposition, mais n'a probablement pas compris pourquoi... L'enseignante avait pourtant l'occasion de traiter de l'opération de détermination.

Dans les théories énonciativistes, en effet, on s'intéresse aux opérations, dont les mots sont les traces, c'est pourquoi il est souhaitable d'expliquer aux enfants les opérations d'extraction, de fléchage et de parcours. Certes, il ne sera pas question d'employer ces termes-là avec des enfants de huit ou neuf ans, mais il est possible de leur expliquer simplement :

- a) L'extraction consiste à extraire une occurrence d'une notion. Expliquons aux enfants que le nom « cartable » n'existe pas dans la langue... Surprise des élèves qui sont bien convaincus du contraire ! Pourtant, en langue, on trouve « un cartable », « le cartable », « mon cartable », etc., mais presque jamais « cartable ». On expliquera, pour simplifier la théorie sans la trahir, que cette *notion*-là ne se trouve que dans le dictionnaire, ou dans des titres, des légendes d'images, des panneaux ; pour lui « donner vie » il faut extraire une occurrence, au moyen de *un* ou *une*. Les mots prennent vie en « s'envolant » du dictionnaire.
- b) Lorsque je veux utiliser un nom qui est « déjà là », car il a déjà été créé dans la coénonciation (opération de « fléchage »), j'utilise l'article défini ou un autre déterminant. Contrairement à ce que dit souvent le discours scolaire, l'occurrence « déjà là » n'a pas forcément été rencontrée « avant » dans le texte, mais elle peut être connue des coénonciateurs : je peux par exemple dire « ce soir, je vais chercher les enfants à l'école » : mon coénonciateur sait de quels enfants et de quelle école il s'agit, ceux qui existent « déjà » dans l'espace de la coénonciation.
- c) Enfin, je peux parcourir l'ensemble des occurrences sans m'arrêter sur une en particulier ; en français, on utilise dans ce cas-là l'article défini (« le cartable aujourd'hui est souvent trop lourd») ou indéfini (« un cartable c'est indispensable »).

Je m'aperçois donc que je peux rencontrer deux *un* différents : celui de l'extraction (« un enfant joue dans la cour ») et celui du parcours (« un enfant ne s'ennuie jamais ») : bien que la grammaire scolaire affirme que le pluriel de *un* soit *des*, ces deux *un* ont-ils le même pluriel ? Voilà un exemple de problème posé au praticien, auquel le didacticien, qui a accès à la théorie savante mais connaît également la réalité de la classe, doit s'efforcer de répondre.

2. Une réponse aux besoins des élèves, mais aussi des maîtres : les Ateliers d'Antoine. Une expérience réalisée en formation initiale

La réponse du didacticien à ce problème, et à bien d'autres, pourrait être la construction d'un nouvel outil, tentant de répondre aux obstacles et aux pratiques cristallisées par une histoire scolaire de la grammaire, évoquée ci-dessus. Ce changement induit aussi une nouvelle posture par rapport à la langue : chez les élèves et chez leurs maîtres ; il faut donc préparer ces derniers en formation initiale et continuée.

■ Les Ateliers d'Antoine : un outil pour les élèves

La TOE est considérée comme une théorie « ouverte » et participative. De nombreux chercheurs y ont contribué, mais assez peu en didactique. En apprentissage des langues étrangères, notamment dans l'enseignement de l'anglais, les résultats sont probants depuis les années 70 : « Chaque fois que [mes théories] ont été, non pas utilisées, mais adaptées, aménagées, en

⁶ Cf. Culioli, expliquant pourquoi les élèves abandonnent souvent la partie lorsque leurs réponses ne sont pas acceptées par le professeur : « Et puis il ajoutera, si jamais il sent que ça résiste : "N'est-ce pas ? Vous avez compris ?" Et tout le monde lui répondra oui, parce que c'est plus compliqué de dire non, parce que l'autre risque de se mettre en colère... et pire encore, il risque d'essayer de réexpliquer, et la seconde fois, on le sait, c'est encore pire. », (Volume 2, 1999, p10).

particulier dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, ça s'est révélé extrêmement fructueux. » (Culioli, 2005, p.233)

En didactique du français, et plus spécifiquement dans le premier degré où il serait difficile de transposer l'ensemble de la TOE compte tenu du fait que les enseignants sont polyvalents et donc non spécialistes de linguistique, notre choix est d'adapter certains concepts centraux de la TOE (l'acceptabilité, le coénonciateur, le repérage, l'ajustement, le domaine notionnel...) et de faire nôtre la méthodologie de Culioli pour faire travailler la langue : en effet, Culioli ne travaille pas sur un corpus authentique mais sur un corpus construit : à partir d'énoncés choisis, il les travaille en les paraphrasant ou en les glosant, afin de faire apparaître un problème. Deux énoncés construits apparemment de la même façon seront soumis à la même transformation ; mais l'un des énoncés obtenus sera acceptable, alors que l'autre ne le sera pas, à moins de lui trouver un contexte d'acceptabilité.

À partir de cette idée, nous avons construit un outil, le « carré-problème » (cf. figure 1 ci-dessous), suivi d'un rituel : le débat d'acceptabilité. Ainsi, en peu de temps, les élèves, transformés en une équipe de chercheurs, problématisent un fait de langue : la transformation proposée par la consigne fait apparaître un problème de langue, au sens où Culioli l'entend : la transformation que je fais subir à un énoncé fonctionne, mais, sur un énoncé très voisin, elle produit un énoncé non acceptable : comment expliquer cette non-acceptabilité ? Les « Ateliers d'Antoine » contiennent actuellement treize fiches, couvrant des notions de grammaire, de vocabulaire et de conjugaison. Ils sont conçus pour être traités en une vingtaine de minutes, en petits groupes : le dispositif est donc adapté aux Activités Pédagogiques Complémentaires⁷, c'est d'ailleurs dans ce cadre que nous l'avons testé, toujours en présence du professeur titulaire de la classe.

Voici un exemple de carré problème :

Figure 1 - Exemple de carré-problème

L'un des énoncés obtenus (« Il y a un client qui doit toujours être servi ») n'est habituellement pas recevable, mais nous avons observé, lors du débat qui suit la réponse à la consigne, que certains élèves veulent absolument lui trouver un « contexte d'acceptabilité », souvent en le transformant un peu : « Il y a un client qui doit toujours être servi *en premier* » par exemple.

⁷ Les Activités Pédagogiques Complémentaires sont des heures mises à disposition des professeurs des écoles afin de permettre à des élèves réunis en faible effectif (six à huit en général) de retravailler ou d'approfondir une notion, de participer à un projet de classe ou d'établissement, etc. Ces activités se déroulent hors temps scolaire, généralement sur le temps du midi, et sont très courtes : une vingtaine de minutes. Il ne s'agit donc pas du traditionnel « soutien », même si c'est une des possibilités. Dans notre expérience, les professeurs avaient réuni des élèves en difficulté en étude de la langue et nous avaient laissé mener l'atelier.

Cette réflexion métalinguistique permet aux élèves les moins à l'aise en étude de la langue de s'exprimer (ils sont en petits groupes, souvent homogènes) ; ils entrent ainsi au cœur du fonctionnement de la langue. Lors du débat, le maître peut proposer une autre consigne pour faire « travailler la langue » : « Transforme les phrases en commençant par : 'Un client, ça...' ». Ainsi, les élèves arriveront rapidement à distinguer l'article indéfini spécifique (un client attend à la caisse) du générique (un client doit toujours être servi) ; ils auront même appris à les repérer en sachant quelle manipulation effectuer.

Nous avons testé ces treize ateliers et les avons améliorés ou adaptés au fur et à mesure. Mais il nous fallait savoir si des maîtres non spécialistes pouvaient se les approprier.

■ **Les Ateliers d'Antoine : un outil pour former les professeurs débutants**

Les heures consacrées aux didactiques sont très réduites dans les maquettes des masters destinés à la formation initiale des enseignants. À l'École supérieure du professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Académie de Nantes par exemple, les professeurs stagiaires inscrits en master 2 bénéficient de dix-huit heures de français au cours du premier semestre. Dans ce quota d'heures, il faut aborder les trois cycles, le langage en maternelle, le lire-écrire, la littérature et l'interprétation-compréhension, l'étude de la langue... Il n'est donc pas possible de consacrer un volant d'heures important à la grammaire, encore moins pour y enseigner une théorie comme la TOE, trop éloignée des savoirs et représentations de la plupart des professeurs stagiaires.

Il nous fallait donc trouver un moyen de rendre directement utilisables par les étudiants les résultats de la recherche en didactique de la grammaire.

Dans son rapport sur la recherche en éducation remis au Ministre de l'Éducation Nationale, Antoine Prost (Juillet 2001) remarquait déjà que, malgré le grand nombre de thèses (plus de 1000 par an) et de publications dédiées à l'éducation et aux apprentissages, l'effet était négligeable sur le terrain : « Le contraste est saisissant, entre la réalité de ces recherches et la perception qu'en ont les acteurs : l'opinion publique, comme les responsables du ministère et les enseignants ont le sentiment d'une recherche inexistante ou négligeable [...]. Tout se passe comme si l'univers de la recherche et celui des pratiques étaient deux mondes étanches, obéissant à des logiques incompatibles. » (Prost, 2001, p.16)

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2011) relèvent que ces conclusions sont confirmées par le colloque du Réseau International de Recherche en Éducation et Formation (Nantes, 2009), ce qui les amène à s'interroger sur les raisons de cette absence d'influence de la recherche sur les pratiques qui, au contraire, devraient les irriguer.

Selon Goigoux, et sa coauteure Cèbe, il existe le plus souvent un « gouffre » entre la façon dont les résultats de la recherche sont présentés et une éventuelle mise en œuvre concrète : ce travail d'opérationnalisation est laissé aux praticiens, ou aux formateurs. On retrouve là les réflexions de Vargas vues précédemment sur les rapports entre savoirs savants et savoirs à enseigner. Mais là où Vargas pense qu'une reconfiguration didactique, opérée, donc, par des didacticiens-linguistes, pourrait mettre la connaissance scientifique à portée des praticiens, ce qui leur permettrait ensuite de forger leurs outils, Goigoux & Cèbe pensent au contraire qu'il est « plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, plutôt que l'inverse » (Goigoux & Cèbe, 2011, p.2).

Le concept sous-jacent est l'acte instrumental, de Vygotski (1925/1994) : il s'agit de voir comment l'instrument influence l'activité des enseignants. Cette perspective de travail se fonde également sur la théorie instrumentale de Pierre Rabardel (1995) : de façon générale, le terme d'artéfact désigne un objet créé par l'homme, mais dans la théorie de Rabardel, reprise par Goigoux & Cèbe, l'artéfact constitue seulement la partie neutre, universelle, de l'outil, indépendante de l'usage individuel qui en est fait (Rabardel évoque les « catachrèses », ou détournements, comme le fait d'utiliser par exemple un couteau pour visser) : « l'instrument »

comprend donc une partie de l'objet technique (« l'artéfact ») et une partie du sujet lui-même qui intègre l'instrument (ce sont les « schèmes d'action »). L'appropriation de l'objet technique pour en faire un instrument est ce que Rabardel, suivi par Goigoux & Cèbe, appelle la « genèse instrumentale ».

Le chercheur, qui vise à proposer des artéfacts issus des travaux de la recherche, doit cerner le potentiel de développement des enseignants (Goigoux & Cèbe, 2011, p.4), c'est-à-dire l'intervalle entre ce qu'ils réalisent habituellement et ce qu'ils pourraient réaliser au cours d'une genèse instrumentale ; on note que ce concept est proche de la « zone de proche développement » (ZPD) définie par Vygotski à propos du potentiel de développement cognitif des élèves. Il va donc falloir, à un moment donné, observer les efforts que font les enseignants pour « réélaborer, restructurer, resingulariser les artéfacts » (Rabardel, 1995, p.14).

En effet, « loin de déplorer que les enseignants n'utilisent pas exactement nos outils comme nous pouvions nous y attendre, nous considérons ce phénomène empirique comme normal » (Goigoux & Cèbe, 2011, p.4). Ces deux chercheurs ont donc créé des artéfacts didactiques (comme *Phono*, 2004) pour diffuser leurs théories, dans une démarche de « conception continuée dans l'usage » (Béguin & Darses, 1998) : après un état des lieux, un prototype est élaboré et mis en œuvre en classe ; l'étude de cette mise en œuvre permet de modifier le prototype avant de le diffuser.

C'est également cette démarche que nous avons suivie pour les « Ateliers d'Antoine ». L'état des lieux a consisté à observer quatre professeurs et à mener des entretiens avec eux, mais également à analyser une série de manuels correspondant aux deux derniers programmes (2002 et 2008). Nous avons alors élaboré les treize ateliers destinés aux élèves, que nous avons testés dans trois classes différentes, puis avons rédigé, pour chaque atelier, une fiche d'environ une page de « savoirs du maître » : une tentative de conceptualisation destinée à mettre à la portée d'enseignants non spécialistes les éléments théoriques, issus de la TOE, nécessaires pour conduire les ateliers. Par exemple, pour l'atelier ci-dessus (figure 1), la rubrique « savoirs du maître » contient des précisions sur les opérations d'extraction et de fléchage, sur le rôle joué par les articles génériques ou spécifiques, etc.

Après avoir élaboré ce prototype, nous avons suivi les étapes de la conception continuée dans l'usage en confiant notre artéfact à des professeurs-stagiaires volontaires, afin qu'ils le testent dans leurs classes et nous permettent d'observer la phase d'appropriation. Nous avons donc deux objectifs :

- test et amélioration des Ateliers d'Antoine,
- vérification de l'hypothèse de Goigoux & Cèbe (2011) selon laquelle il est préférable d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, alors que nous avons plutôt l'habitude de faire l'inverse en formation.

Au cours de l'année 2014-2015, trois de nos étudiants-stagiaires ont accepté de tester ces ateliers dans leur classe de cycle 3⁸, sur le temps du midi, dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires. Une très brève introduction d'une vingtaine de minutes a eu lieu en cours, à l'ESPE, et c'est tout : ensuite, ils ont dû apprendre à surmonter leurs difficultés, seuls avec l'outil. Un site internet construit à cette occasion et accessible seulement aux maîtres-testeurs et au chercheur a permis de télécharger facilement les ateliers, de remplir des questionnaires et de soumettre les remarques et les analyses après les tests. Une série d'entretiens, en fin d'expérimentation, a permis de relever les points suivants.

- Les maîtres-testeurs ont beaucoup appris. Par exemple, lorsque nous demandons à MT1⁹ si les fiches lui ont été utiles, sa réponse est : « *oui / vraiment // déjà/ le fait de bien cadrer une*

⁸ Nous évoquons ici les cycles tels qu'ils étaient constitués au moment de l'expérimentation ; le cycle 3 correspondait aux classes de CE2, CM1 et CM2.

⁹ MT1 (Maître-Testeur n°1) : professeure stagiaire en M2, cursus STAPS, école mixte de périphérie (CM1).

MT2 : professeur-stagiaire en M2, cursus sociologie, école rurale (CM1-CM2).

MT3 : professeure-stagiaire en réorientation professionnelle en M2, première carrière dans la grande distribution, école centre-

théorie au début avec des apports historiques tout ça c'est très rassurant on sait où on va et surtout j'ai eu l'impression de savoir pourquoi je faisais de la grammaire // on a eu l'occasion d'en parler en cours / c'est la grande question // pour tout le monde // ». Invité à dire s'il aurait acquis les mêmes connaissances dans un TD traditionnel à l'ESPE, MT2 répond : « non évidemment // ça nous aurait semblé complètement délirant et ça n'aurait pas répondu à nos attentes qui sont / heu // qu'est-ce que je fais demain matin en conjugaison avec mes CM1 ».

- Cette approche permet de donner du sens aux activités grammaticales, comme le montre la dernière remarque de MT2 au paragraphe précédent. MT2 a ainsi complètement modifié sa façon de concevoir l'étude de la langue : « vous avez semé le doute // moi j'étais bien tranquille avec mes petites leçons de grammaire qui servaient à rien mais qui me demandaient pas trop de boulot et qui ne bouleversaient pas les représentations des élèves // euh / ouais // donc je croyais ça et vous êtes arrivé en me montrant qu'on pouvait rendre les élèves actifs en grammaire aussi // alors je sais pas si ils seront meilleurs en orthographe avec vos trucs / mais en tout cas j'ai l'impression de contribuer à les rendre plus intelligents avec ça // mais en même temps il faut que moi aussi je fasse l'effort et c'est là que je dis / j'sais pas si je dois le dire // que la langue française m'agace ».
- Les élèves ont souvent oublié qu'ils faisaient de la grammaire, ils ont, cette fois, réellement construit des règles de fonctionnement (ils les ont trouvées et élaborées par leurs propres moyens) en résolvant les problèmes de langues proposés dans les ateliers. MT1 décrit cette posture nouvelle de cette façon : « eh ben / euh / euh / comment dire, vous voyez quand on fait de la grammaire en classe / ils savent bien qu'on va arriver à quelque chose qui était déjà préconstruit / qui est déjà écrit dans un livre / tout ça // là / ils m'ont donné l'impression / enfin pas tous / hein // ils m'ont donné l'impression / euh / que voilà / c'est ça // qu'ils pouvaient arriver à quelque chose qui n'était pas écrit d'avance et que ça allait quand même être / euh / pris en compte // voilà c'est ça je crois // moi j'trouve ça génial / j'ai pas eu cette impression-là autrement / sauf en sciences des fois ».
- Enfin, les deux maîtres-testeurs qui ont expérimenté les ateliers jusqu'au bout (MT3 a abandonné en cours d'année pour des raisons évoquées plus loin) insistent sur le bénéfice retiré par les élèves en difficulté ; pour MT2, « alors oui / vraiment / les élèves en difficulté ont joué le jeu // peut-être parce qu'il n'y avait pas de notes / pas d'enjeux et pas de bons élèves pour les juger » ; pour MT1, « ils ont compris / même les plus faibles // euh / les différents rôles que jouaient les auxiliaires¹⁰ // j'ai trouvé ça hallucinant quoi parce que en classe sur un exercice là-dessus ils auraient même pas essayé / et là / ben / ça a marché / ils se sont pris au jeu comme s'ils avaient oublié qu'ils faisaient de la grammaire ».

Pour MT1 et MT2, l'expérience a donc été totalement réussie : ils ont modifié leur vision de la langue et de son enseignement, ils ont pris conscience de l'importance d'instaurer une posture métalinguistique chez les élèves, notamment les plus faibles ; ils ont compris le principe du carré-problème et sont désormais capables d'en créer eux-mêmes. La problématisation est en effet le ressort principal du bon fonctionnement de l'atelier et de l'enrôlement des élèves. Notons que la problématisation ne s'inscrit pas, ici, dans un cadre théorique extérieur, mais qu'elle est inscrite au cœur même de la Théorie des Opérations Énonciatives : « ce que j'essaie de faire, c'est de donner aux gens une attitude à l'égard de la construction de problèmes, donc de l'observation. Je leur donne, bien entendu de mon point de vue, des lignes pour construire des observations, construire les problèmes, et faire des raisonnements. Et, – surtout ! – je veux faire qu'ils se sentent d'une grande, d'une totale autonomie. » (Culioli cité par Fau, 2002, p.87)

Dans notre « carré-problème », les élèves s'aperçoivent que la même manipulation, opérée sur deux énoncés acceptables, fait apparaître deux nouveaux énoncés, dont l'un est acceptable et l'autre pas : c'est là que réside le *problème*. Ce qui est connu chez les linguistes comme « l'aphorisme de Culioli »¹¹ (Fau, 2002 ; Normand & Culioli, 2005) montre bien la dimension problématique de la langue, problème le plus souvent résolu grâce aux ajustements, notion centrale chez Culioli.

ville (CM1-CM2).

¹⁰ MT1 évoque un atelier permettant aux élèves de comprendre que le verbe avoir est également un verbe d'état, ce qui est rarement enseigné à l'école primaire, alors que cela permet aux élèves de mieux comprendre les expressions anglaises telles que « I'm cold, I'm thirsty », etc.

¹¹ « La compréhension est un cas particulier du malentendu ».

MT3, quant à elle, avait un profil spécifique : elle fait partie de ces professeurs stagiaires qui ont pu passer le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE) en étant dispensée de diplômes (elle est mère de trois enfants et a déjà effectué une première carrière dans la grande distribution). À ce titre, elle n'a pas effectué de master 1. Visiblement, les Ateliers d'Antoine étaient trop éloignés de sa vision de la grammaire scolaire : « *ben en fait je pensais pas que ça allait être aussi innovant // moi / vous savez / faut d'abord que je fasse de la vraie grammaire parce que mes élèves en ont besoin* ». Cette enseignante-stagiaire reproduit auprès de ses élèves le type d'enseignement grammatical qu'elle a reçu, en étant persuadée que c'est ce qu'on attend d'elle : « *Pour être sincère / si votre théorie est juste / pourquoi n'est-elle pas officielle // je suis désolée / hein / mais si l'école fonctionne comme ça depuis des générations / y'a bien une raison* ».

Les entretiens montrent également que MT1 et MT2 ont perçu l'intérêt de travailler sur l'énonciation et les opérations énonciatives dès l'école élémentaire. Ainsi, MT2 reconnaît que « *les phrases disloquées, ça leur a bien plu // là il y a vraiment eu un moment sympa // ils me disaient / heu / mais ouais c'est vrai / c'est comme ça qu'on parle // mais comment ça se fait qu'on parle pas normalement // c'était vraiment sympa de les voir s'interroger / ben / comme si c'était la première fois qu'ils prenaient conscience de ça* ».

L'atelier sur les phrases disloquées (« Rémi, son frère, son livre, il l'a perdu ») est emblématique de la TOE, puisqu'il invite à identifier la chaîne des repérages (« livre » est repéré par rapport à « frère » qui est repéré par rapport à « Rémi ») ; comprendre cette opération aidera le locuteur à transposer l'énoncé oral en phrase écrite.

De son côté, MT1 a apprécié l'atelier sur la coénonciation ; c'est en faisant travailler ses élèves sur cette notion, et grâce à la fiche « savoirs du maître », qu'elle a compris qu'un énoncé se construisait par les coénonciateurs, au moyen d'ajustements. L'idée qu'il suffirait de coder un énoncé d'un côté puis de le décoder de l'autre, qui était celle du professeur-stagiaire, a été remplacée par la notion culiolienne de coénonciation : « *j'ai appris des tas de choses que je ne soupçonnais pas // assez rapidement / les élèves ont compris que/ euh / euh // on ne parle pas de la même façon en fonction de l'attitude ou des croyances de l'interlocuteur // le coénonciateur si j'ai bien compris // y'a pas un gars qui code sa phrase d'un côté et un autre qui aurait un décodeur de l'autre // c'est plus compliqué // euh / il faut être deux et ajuster à chaque bout // et ben je pensais pas que mes élèves comprendraient ça si bien* ».

En formation initiale, le mode de fonctionnement que nous avons décrit peut s'adresser à des professeurs-stagiaires volontaires, ayant déjà un socle de connaissances grammaticales acquises ou revues en première année de master, qui ont les moyens de s'interroger quant aux fondements de la discipline. Il nécessite une séance collective de lancement et un accompagnement des maîtres-testeurs, qui peut se faire, comme dans le cas cité, à distance.

Conclusion

Probablement lentement, au rythme de l'école, la transformation des pratiques de l'enseignement de la grammaire est possible.

D'une part, les jeunes enseignants, qui sont issus d'une formation trop statique et vidée de son sens, et qui n'a peut-être pas su les sensibiliser à ce qu'est une langue, comment elle fonctionne à l'oral, ce qu'il faut modifier pour qu'elle fonctionne à l'écrit, peuvent être disposés à s'intéresser à une nouvelle façon d'intéresser leurs élèves à la langue. Ces futurs professeurs ne pensent plus, comme leurs aînés, qu'enseigner l'orthographe c'est enseigner la langue, et réciproquement, et c'est, nous semble-t-il, une très bonne chose : Ferdinand Brunot avait dénoncé cette confusion dès 1909 (« Le préjugé restera qu'enseigner l'orthographe c'est enseigner la langue, ce qui est la pire des erreurs ! », p.37).

D'autre part, les programmes évoluent. Les nouveaux programmes pour le cycle 3, qui sont appliqués depuis la rentrée 2016, insistent sur la nécessité d'instaurer une posture réflexive chez les élèves, en organisant par exemple des « débats sur la langue », dans lesquels nous pouvons reconnaître notre « débat d'acceptabilité », ou en proposant des activités permettant de s'interroger sur l'acceptabilité d'énoncés syntaxiquement corrects mais dénués de sens.

En travaillant régulièrement à la façon d'Antoine (Culioli), en faisant « travailler la langue » (Culioli, 1990, tome 1, p.18) les élèves finiront par comprendre que le sens n'est pas un « message » qui se transmet d'un locuteur à un récepteur, qui serait encodé puis décodé, comme si les interlocuteurs étaient des robots, selon la description proposée par le « schéma de la communication » de Jakobson, mal compris sans doute et mal transposé à l'école, mais que le sens et la forme sont construits et reconstruits ensemble, par des coénonciateurs, au moyen d'ajustements : cette opération est très complexe, elle a beaucoup de chances d'échouer si l'ajustement se fait mal, d'où le célèbre *aphorisme de Culioli* : « la compréhension est un cas particulier du malentendu ».

Références

AUDION Lionel (2015), *Acceptabilité et opérations métalinguistiques chez les élèves de cycle 3*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.

BÉGUELIN Marie-José (éd.) (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

BEGUIN Pascal & DARSEES Françoise (1998, février), « Le travail des concepteurs et la conception du travail », conférence invitée aux deuxièmes journées *Recherche et Ergonomie*, En ligne <http://www.ergonomie-self.org/media/media30340.pdf>, consulté le 17 octobre 2015.

BOUQUET Simon (2004), « Antoine Culioli, un linguiste devant les textes saussuriens », *Les cahiers de l'Herne* n°76.

BRONCKART Jean-Paul (1989), « Du statut des didactiques des matières scolaires », *Langue française*, n°82, p.53-66.

BRONCKART Jean-Paul (2014), « Des effets en retour de l'analyse didactique », dans M. Avanzi et al. (éds), *Enseignement du français. Les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin*, Bruxelles, Peter Lang, p.25-40.

BRONCKART Jean-Paul (à paraître), « Que faire de la grammaire et comment en faire ? », Colloque *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives*, 10 avril 2015, Metz (France).

BRONCKART Jean-Paul, PERRENOUD Philippe & SCHOENI Gilbert (1988), *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Paris/Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

BRUNOT Ferdinand (1909), *L'enseignement de la langue française : cours de méthodologie professé à la Faculté des Lettres de Paris en 1908-1909 et recueilli par N. Bony, inspecteur primaire*. Paris, Armand Colin.

CALAME-GIPPET Fabienne (2008), « Entrer dans l'analyse grammaticale de la langue à l'école : les ressources ignorées des élèves », dans Marie-Claude Penloup (dir.), *Les connaissances ignorées ; approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Paris, INRP, p.7-104.

CHERVEL André (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

CHERVEL André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du xvii^e au xx^e siècle*, Paris, Retz, coll. « Les usuels Retz ».

CHEVALLARD Yves (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CHEVALLIER Jean-Claude (2011, janvier), *Actes du colloque annuel de la SHESL*, Paris.

CULIOLI Antoine, (1990 à 2000), *Pour une linguistique de l'énonciation*, 3 volumes, Gap, Ophrys.

CULIOLI Antoine & NORMAND Claudine (2005), *Onze rencontres sur le langage et les langues*, Gap, Ophrys.

DUPUY Catherine (2007), « La formation des maîtres et l'enseignement de la langue », *Cahiers pédagogiques*, n°453 (Étudier la langue).

ELALOUF Marie-Laure, PÉRET Claudie & GOURDET Patrice (sous presse, 2016), « Les pratiques d'enseignement de la grammaire : quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? » dans E. BULEA-BRONCKART & R. GAGNON, *Former à enseigner la grammaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

FAU Frédéric (2002), *Variations sur la linguistique*, Paris, Klincksieck.

GARCIA-DEBANC Claudine, RIC Marie-Pilar & SANZ-LECINA Éliane (2014), « Les effets d'un module de formation à la comparaison des langues sur l'enseignement de la grammaire par des enseignants débutants », *Repères*, n°49, p.209-238.

GENOUVRIER Émile & PEYTARD Jean (1970), *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.

GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie & PAOUR Jean-Louis (2004), *Catego*, Paris, Hatier.

GOIGOUX Roland & CEBE Sylvie (2007), « Concevoir un instrument didactique pour améliorer la compréhension des textes », *Repères*, n°35, p.185-191.

GOIGOUX Roland & CEBE Sylvie (2011), « Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves », dans L. Talbot (éd.), *Les pratiques d'enseignement et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves*, Bruxelles, De Boeck.

HALTÉ Jean-François & PETITJEAN André (dir.) (1980), « Pour un nouvel enseignement du français », *Pratiques*, numéro spécial : Actes du colloque de Cerizy, p.11-22.

NORMAND Claudine & CULIOLI Antoine (2005), *Onze rencontres sur le langage et les langues*, Gap, Ophrys.

PROST Antoine (2001), *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, Ministère de l'Éducation Nationale.

RABARDEL Pierre (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand-Colin.

PÉRET Claudie (2013), « Exprimer le futur en se servant d'un auxiliaire : programmes officiels et performances scolaires, un léger décalage qui trouve sa source au XVIII^e siècle », *LIDIL*, n°47.

RAGOT Anne-Marie & ASSUIED Richard (2010), *Parcours CM2*, Paris, Hatier.

TOMASSONE Roberte (1996), *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave.

TOMASSONE Roberte & LEU-SIMON Claudine (2008), *Grammaire pour parler, lire et écrire CE2*, Paris, Delagrave.

VARGAS Claude (1996), « Grammaire et didactique plurinormaliste du français », *Repères*, n°14, p.82-92.

VARGAS Claude (1999), « L'évolution de la grammaire à l'école élémentaire de 1900 à 1978 » dans André Petitjean & Jean-Michel Privat (éds), *Actes du colloque : Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Metz, Université de Metz, p.37-53.

VARGAS Claude (2009), « Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? », *Repères*, n°39, C. Brissaud & F. Grossmann (éds), p.17-41.

VARGAS Claude (2014), *Les grammaires scolaires, de la recomposition à la reconfiguration*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.

VYGOTSKI Lev. (1934, 1991), *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.

Manuels analysés (par ordre chronologique)

CHARAUDEAU P. (dir), MOREL L., PERROT D., RETOUT P., SIMEON M.-F. (1991), *Grammaire Sens et communication*, CE2, Paris, Hachette.

CHARMEUX E., GRANDATY M., MONIER-ROLAND F., BAROU-FRET C. (2002), *La langue française mode d'emploi CE2*, Paris, SEDRAP.

LUCAS J. & J.-C., MEUNIER R. (2002), *À portée de mots CM2*, Paris, Hachette.

FOUILLADE G., MEULIN M. (2003), *Grammaire Fouillade CM*, Paris, Bordas.

LOUICHON B., SEMIDOR P. (2005), *Littéo CE2*, Paris, Magnard.

COUTE B., DURAND V., PRADEAU J., RONDELLI F. (2004), *Mon manuel de français CE2*, Paris, Retz.

COUTE B., DURAND V., PRADEAU J., RONDELLI F. (2005), *Mon manuel de français CM1*, Paris, Retz.

BOURDIN R., DURAND V., PRADEAU J., RONDELLI F. (2006), *Mon manuel de français CM2*, Paris, Retz.

DAUSSE A. (dir.), CELLIER C., DEZE M., SIEMOËNS T. (2005), *Les clés du français CE2*, Paris, SED.

DAUSSE A. (dir.), CONFINS J. (coord.), AUGÉ C., BOUSSAC C., CELLIER C., PERRAIS J.-Y. (2005), *Les clés du français CM1*, Paris, SED.

DAUSSE A. (dir.), AUGÉ C., BOUSSAC C., CELLIER C., DEZE M., PERRAIS J.-Y., SIEMOËNS T. (2006), *Les clés du français CM2*, Paris, SED.

ASSUÏED R., BUSELLI D., RAGOT A.-M. (2006), *Parcours CE2*, Paris, Hatier.

ASSUÏED R., RAGOT A.-M., BUSELLI D. (2010), *Parcours CM2*, Paris, Hatier.

BENTOLILA A. (dir), (2008), *Par mots et par phrases CM2*, Paris, Nathan.

COHEN I., MAUFFREY A. (2009), *Français Étude de la langue CM1-CM2*, Paris, Belin.

SCHÖTTKE M., TOURNAIRE F. (2011), *Étude de la langue CM1-CM2*, Paris, Hatier.

BARTHOMOEUF C. (2013), *Les nouveaux outils pour le français CM2*, Paris, Magnard.

BARTHOMOEUF C., LAHOZ C. (2013), *Les nouveaux outils pour le français CM2. Guide du Maître*, Paris, Magnard.

WOJCIECHOWSKI C. (dir), CAYLAT M., DEGOUL L., MAUROUARD M.-A., MOUSSAOUI S. (2013), *Pépites Français CM2*, Paris, Magnard.