



HAL
open science

L'enseignement des manipulations syntaxiques : au cycle 4 en classe de cinquième

Ludovic Lechat

► **To cite this version:**

Ludovic Lechat. L'enseignement des manipulations syntaxiques : au cycle 4 en classe de cinquième. Education. 2020. dumas-03042940

HAL Id: dumas-03042940

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03042940>

Submitted on 7 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Versailles**



CY Paris Cergy Université • INSPÉ de l'Académie de Versailles

Mémoire

présenté en vue d'obtenir

MASTER 2 MEEF LETTRES MODERNES

L'ENSEIGNEMENT DES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES

AU CYCLE 4 EN CLASSE DE CINQUIÈME

Ludovic Lechat

Sous la direction de Marie-Laure ELALOUF

JURY

Marie-Laure Elalouf, Professeur des université, Université de Cergy-Pontoise

Flora Souchard, Maitre de conférences, Université de Cergy-Pontoise

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Marie-Laure Elalouf, pour sa remarquable disponibilité, son aide précieuse et ses conseils éclairés qui m'ont permis de progresser activement dans ma réflexion aussi bien didactique et pédagogique que personnelle. Je la remercie enfin de s'être unie aussi sympathiquement à mon enthousiasme pour ce sujet.

Je remercie sincèrement ma chère tutrice de terrain, Madame Anne Corvisier, pour son grand professionnalisme, pour la finesse et la qualité de sa réflexion et son excellent accompagnement durant cette première année d'enseignement et d'expériences. Je salue plus particulièrement nos heures de discussions et d'échanges pendant lesquelles elle m'a apporté assistance, assurance, encouragements et savoirs précieux. Merci à elle d'avoir su partager sa passion et son expérience avec toute la vertu de la mesure.

Enfin, je tiens à saluer le sérieux et l'engagement des élèves de cinquième lors de nos séances, malgré les conditions qui ne nous ont pas toujours été favorables et qu'ils ont consciencieusement et habilement surmontées.

Résumé

Les manipulations syntaxiques sont des outils théoriques élaborés par les linguistes et répandus dans les courants de la grammaire distributionnelle et générative. Diffusés par la grammaire rénovée, ces outils sont largement utiles aux experts de la langue dans leurs analyses grammaticales, qu'elles soient d'ordre syntaxique, morphosyntaxique, ou sémantique. Cependant, ces outils, peu présents dans les programmes —quoique de plus en plus présents dans les manuels—, sont largement méconnus des élèves qui montrent également des difficultés à analyser syntaxiquement des phrases simples et à formuler des analyses grammaticales raisonnées sur la langue. Ce mémoire se propose d'étudier la transposition et l'enseignement de ces outils en classe de cinquième. Le but poursuivi est de rendre concret le système de la langue pour les élèves et de renforcer leurs analyses grammaticales par des raisonnements qui s'appuient sur les manipulations syntaxiques. On s'intéresse ainsi aux choix didactiques et pédagogiques à opérer pour cet enseignement. Cette étude s'étend de la découverte des manipulations à leur usage en autonomie par les élèves pour corriger leurs erreurs d'orthographe grammaticale, en passant par le maniement de ces outils pour formuler un raisonnement grammatical usant d'un métalangage rigoureux. Enfin, le mémoire comprend un exposé sur les adaptations menées dans le cadre de la continuité pédagogique pendant la crise du COVID-19.

Mots-clés : manipulations syntaxiques ; système de la langue ; raisonnement grammatical ; métalangage ; cycle 4 ; grammaire rénovée ; conceptualisation ; COVID-19 ; continuité pédagogique.

Abstract

Syntactic manipulation is a theoretical tool developed by linguists and common among the various strands of distributional and generative grammar. These tools were further spread by new grammar methodologies and, today, are widely used by language experts in grammatical analysis, whether syntactic, morphosyntactic, or semantic. However, these tools, which are essentially absent from curricula—although increasingly found in textbooks—are largely unknown to students, who display difficulties both with analyzing the syntax of simple sentences and formulating well-reasoned grammatical analyses of language. This thesis aims to study the adaptation and teaching of these tools in the seventh grade. The goal is to help students more easily grasp the language system and increase their ability to analyze grammatical structure using reasoning based on syntactic manipulation. Thus, we are interested in educational and pedagogical choices to be used in instruction. This study covers topics from the discovery of grammatical manipulation tools to their independent use by students to correct their grammatical spelling errors and to express grammatical reasoning using a strict metalanguage. Finally, the thesis includes an account of adjustments being made to ensure educational continuity during the COVID-19 crisis.

Keywords : syntactic manipulation; language system; grammatical reasoning; metalanguage; middle school; new grammar; conceptualization; COVID-19; educational continuity.

Table des matières

Remerciements	6
Résumé	7
Abstract	8
Table des matières	9
Table des figures	11
Table des annexes	12
INTRODUCTION	18
<i>Présentation du collège et de son environnement</i>	18
Le collège.	18
Le niveau scolaire des élèves.	18
Les dispositifs mis en place dans l'établissement.	19
<i>Présentation de la classe</i>	19
La classe de cinquième.....	19
La classe de cinquième au cœur de notre questionnement.	20
<i>Questionnement et construction d'hypothèses</i>	21
Les manipulations syntaxiques.	21
Le raisonnement grammatical.	23
L'usage dans la correction orthographique.	25
<i>Problématique</i>	25
PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE DIDACTIQUE & THÉORIQUE	27
<i>I. La grammaire rénovée : la langue étudiée comme système permet une plus grande conceptualisation</i>	27
1.1 La nouvelle grammaire : une approche du système linguistique.....	27
1.2 La conceptualisation : créer du lien entre les faits de langue.	29
1.3 La réflexion des apprenants sur le système de la langue.....	31
<i>II. Les manipulations syntaxiques</i>	33
2.1 Le modèle de la phrase comme base de travail.....	33
2.2 Que sont les manipulations syntaxiques et à quoi servent-elles ?	34
2.3 L'enseignement des manipulations : un point aveugle des programmes du cycle 4.....	36

<i>III. Viser la posture active d'un apprenant capable de réflexion et de réinvestissement</i>	37
3.1 L'apprentissage et les connaissances en jeu.....	37
3.2 La motivation de l'apprenant : vers l'activation d'une posture métalinguistique.	39
3.3 Le transfert des apprentissages : vers la vigilance orthographique.....	40
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA DÉMARCHE DIDACTIQUE	42
<i>I. La création d'une progression</i>	42
1.1 La progression dans l'enseignement des manipulations syntaxiques.	42
1.2 La terminologie progressive des manipulations syntaxiques.....	44
1.3 Des choix linguistiques en fonction des objectifs d'analyse.	45
<i>II. Conception de la séance de découverte des manipulations à la séance de transfert des apprentissages</i>	46
2.1 La séance de découverte.....	46
2.2 La séance de structuration et de confrontation aux situations problèmes.	48
2.3 La séance de transfert de l'apprentissage des manipulations.	50
<i>III. La conception des supports : quels choix & pour quels usages ?</i>	52
3.1 La série d'exercices manipulateurs.	52
3.2 Les vidéos : un support accessible et re-consultable.	53
3.3 Les affiches : un support pour la classe.....	54
TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS DES SÉANCES	56
<i>I. La mise en œuvre des séances dans la situation du covid-19</i>	56
1.1 Une mise en œuvre repensée dans le cadre de la continuité pédagogique.	56
1.2 Collecte des données et sélection des profils d'élèves.....	57
<i>II. De la séance de découverte aux séances de structuration</i>	58
2.1 La séance de découverte des manipulations.	58
2.2 Les séances de structuration.....	63
<i>III. Des activités de transfert des apprentissages</i>	67
3.1 Mise en œuvre et pourcentage de participation aux activités.	67
3.2 Le transfert des apprentissages par la résolution de problèmes grammaticaux.	67
3.3 Les problèmes grammaticaux nécessitant plusieurs manipulations.....	74
CONCLUSION	80
Bibliographie	85
ANNEXES	87

Table des figures

Les noms des figures correspondent à R. pour Remplacement,
En. pour Encadrement, Ef. pour Effacement et D pour Déplacement.

Figure R.1.1	68
Figure R.1.2	68
Figure R.2.1	69
Figure R.2.2	69
Figure R.3.1	69
Figure En.1.1.....	70
Figure En.2.1.....	71
Figure En.2.2.....	71
Figure Ef.1.1(1)	72
Figure Ef 1.1(2)	72
Figure Ef 1.2.....	72
Figure Ef 2.1.....	73
Figure D.1	73

Table des annexes

Annexe 1 : Tableau des résultats du test ROC.....	88
Annexe 2 : Carte mentale synthétique de l'étude des manipulations syntaxiques	88
Annexe 3 : Fiche d'activités de la séance de découverte des manipulations.....	90
Annexe 4 : Liens URL des vidéos sur les manipulations syntaxiques	94
Annexe 5 : Tableau synthétique des contenus des vidéos de chaque manipulation.....	95
Annexe 6 : Symboles des manipulations.....	96
Annexe 7 : Tableau des pourcentages de participation aux activités des problèmes grammaticaux (en ligne).....	97
Annexe 8 : Lien URL du site pédagogique <i>La Cl@sse</i>	98
Annexe 9 : Évaluation formative soumise aux élèves	99
Annexe 10 : Convention utilisée pour la transcription de l'oral.....	100

À mon grand-père qui m'a transmis son goût pour l'activité manuelle.

*À David Petit et mes anciens enseignants qui sont les modèles de mon
engagement.*

Les bons outils font les bons ouvriers.

– Proverbe français

INTRODUCTION

PRESENTATION DU COLLEGE ET DE SON ENVIRONNEMENT

Le collège.

Situé dans le département du Val-d'Oise (95), le collège Pablo Picasso a été inauguré en 1974. Il accueille à la rentrée 2018 cinq-cent-onze élèves. Du point de social, la population du collège paraît hétérogène : la ville du collège est bâtie sur une diversité de zones d'habitations, avec des quartiers résidentiels apparemment favorisés et des quartiers sensiblement moins favorisés.

Le niveau scolaire des élèves.

Cette diversité sociale est perceptible au sein du collège qui accueille une partie non négligeable des populations non-favorisées. Aussi, les élèves sont très hétérogènes du point de vue de leur niveau. Toutefois, on observe une moyenne faible dans les résultats du Diplôme National du Brevet (DNB) pour lequel on constate un taux de réussite de 85% en moyenne sur les années 2016 à 2018 contre 89% en moyenne académique et 87,3 % en moyenne nationale. Le pourcentage de réussite à l'examen pour la session 2019 s'élève à 76,2% contre 89,2 % à l'échelle académique.

Du point de vue du français, les Évaluations Nationales des classes de sixième (2019) manifestent globalement une « maîtrise satisfaisante »¹ des élèves. Toutefois, les niveaux de « maîtrise fragile » et « maîtrise insuffisante » sont majoritaires dans le domaine de la grammaire. Ces résultats ne contredisent pas ce qu'on observe en classe. On s'aperçoit en effet, dans la pratique, du niveau généralement faible des élèves non seulement en grammaire, mais aussi parfois en lecture et en interprétation des textes. Si la compréhension globale des textes est généralement acquise ou en voie d'acquisition pour tous les élèves, on

¹ Les évaluations nationales évaluent les compétences des élèves par niveau de maîtrise (très satisfaisante, satisfaisante, fragile, insuffisante).

s'aperçoit rapidement de la faiblesse du jugement interprétatif qu'ils font de ces mêmes textes.

Si l'on porte attention plus particulièrement à l'étude de la langue, on constate la faiblesse du niveau des élèves, tant du point de vue de la maîtrise orthographique que dans l'analyse grammaticale. Sur ce point, les élèves en début d'année de cinquième paraissent encore loin des attendus de fin de cycle 3 (6^e). Les résultats du test Repérage Orthographique Collectif (ROC) (en annexe 1) ont montré les difficultés des élèves à orthographier certaines formes lexicales et certaines tournures morphosyntaxiques. Une évaluation sommative sous la forme d'une dictée négociée a quant à elle rendu manifestes leurs faiblesses dans l'analyse, parfois basique en apparence, de la phrase simple.

Les dispositifs mis en place dans l'établissement.

Le collège dispose en son sein d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) qui accueille des élèves en situation de handicap. Parfois intégrés dans les classes, ces élèves sont suivis par un total de quatre Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH).

Depuis la rentrée 2019, une équipe de professeurs volontaires s'est formée pour mettre en place le projet de « classe innovante ». Pour le moment réservé à une seule classe de sixième dont nous ne sommes pas professeur, ce dispositif cherche à développer un enseignement novateur fondé sur l'emploi du numérique (TBI, tablette, ordinateur, Web TV, Web Radio, imprimante 3D) et la disposition évolutive du matériel à disposition (tables et chaises modulables) lors des séances. Ce dispositif, qui ne sera pas exploité dans le cadre de notre mémoire, a pour objectif de créer des séances d'enseignement pensées sur une dynamique d'ateliers.

PRESENTATION DE LA CLASSE

La classe de cinquième.

Cette classe fait l'objet de notre cadre de recherche et d'expérimentation. Dans la mesure où la classe de cinquième constitue le premier niveau du cycle 4, il apparaît intéressant de

fonder notre recherche sur les insuffisances avérées du cycle 3 au début de ce nouveau cycle et d'en faire le terreau d'une réflexion sur la didactique de la grammaire.

Composée de 26 élèves, la classe a une répartition des niveaux en français relativement homogène. On dénombre au départ un ensemble de sept élèves ayant un niveau assez fort dans les quatre domaines du programme (oral, écrit, lecture, étude de la langue) contre un ensemble de six autres élèves ayant un niveau faible ou très faible. Pour les douze autres élèves, on situe leur niveau pour l'oral et la lecture entre faible et satisfaisant et pour l'écrit et l'étude de la langue entre très faible et faible.

Le volume horaire de cette classe est de quatre heures et demi par semaine qui comprend une heure en demi-groupe consacrée à l'accompagnement personnalisé (AP).

Concernant l'ambiance de la classe, on prend en compte l'attitude souvent bruyante des élèves. Les bavardages, les commentaires à voix haute et les prises de paroles intempestives rythment souvent les séances de cours. La maîtrise des règles de prise de parole est encore en cours d'acquisition chez un certain nombre d'élèves qui interrompent régulièrement la parole du professeur ainsi que celle des autres élèves. En somme, le respect des règles de vie n'est souvent pas atteint par une majorité de la classe.

Toutefois, l'intérêt manifeste que la classe porte à certaines séances de cours souligne leur intérêt pour la discipline.

La classe de cinquième au cœur de notre questionnement.

La première des constations dans le domaine de la grammaire s'est faite à travers un travail d'écriture qui consistait à réaliser un récit d'une scène épique à partir d'un extrait vidéo d'une scène épique.

De ce travail, il en est ressorti en particulier les difficultés des élèves à réaliser du point de vue orthographique les accords dans les différents groupes syntaxiques, notamment étendus.

La seconde constatation a trait à l'analyse grammaticale des phrases. On s'aperçoit en effet des difficultés de certains élèves à identifier, dans un contexte de phrases, les différentes classes grammaticales des mots et groupes de mots ainsi que leur fonction au sein des phrases. Bien entendu, les élèves possèdent une part de « déjà-là » mais qui est soit

partiellement connue, soit mal maîtrisée. Dans le cadre de l'analyse grammaticale par exemple, le repérage des compléments de verbe et l'analyse des fonctions épithète et attribut du sujet sont très largement mal maîtrisés. Cependant, certaines classes grammaticales comme le verbe, l'adjectif, le nom et certains déterminants sont bien identifiées mais l'identification des prépositions, des adverbes, des pronoms ou encore des conjonctions reste un point faible chez les élèves.

Ce qui nous questionne également c'est le raisonnement que tiennent les élèves dans leurs analyses. Pour les élèves compétents dans l'analyse syntaxique, on s'aperçoit de leur impossibilité à formuler un raisonnement sur leur propre analyse. Ceux-là maîtrisent la terminologie sans pouvoir toujours expliquer comment ils ont pu aboutir à un résultat d'analyse. Pour les élèves moins compétents, le découpage des groupes n'est pas chose aisée : les mots sont compris indépendamment des autres ce qui freine l'analyse possible des phrases. En situation d'analyse grammaticale, ces élèves attribuent des termes abusifs à des groupes mal délimités. Ces identifications erronées ne sont ainsi pas induites par un raisonnement pleinement correct mais par d'autres conceptions qu'il s'agira d'éclaircir pour les faire évoluer.

Pourtant, lorsque pendant les séances je m'attache à démontrer mon propre raisonnement à travers des manipulations et qu'on fait manipuler les élèves (phase de modelage), l'identification de certains groupes syntaxiques est plus évidente pour eux.

On retient en somme qu'il n'y a, en apparence, aucune technique manipulative qui est exprimée par les élèves.

QUESTIONNEMENT ET CONSTRUCTION D'HYPOTHESES

Les manipulations syntaxiques.

La théorisation des manipulations syntaxiques n'est pas nouvelle en linguistique. Avec le développement des approches de linguistique structurale et de linguistique générative, les manipulations syntaxiques apparaissent comme un outil de démonstration du système de la langue.

À ce jour, les manipulations syntaxiques les plus courantes en didactique de la grammaire sont la commutation, l'encadrement, le déplacement et enfin la suppression et l'ajout qui vont de pair. Ces outils, d'abord conceptualisés par les linguistiques, ont été progressivement introduits dans les classes dès les années 1970 dans le but d'organiser l'enseignement de la grammaire sous le jour des travaux de la grammaire distributionnelle et générative.

Bien que ces manipulations aient pris une place importante dans les programmes scolaires, dans les ouvrages de référence et dans les manuels, on se pose la question de la connaissance qu'elles peuvent apporter aux élèves. Les manipulations ont un intérêt certain dans l'analyse grammaticale du point de vue théorique, mais la question porte sur leur dimension pratique à l'échelle des élèves.

On part de l'hypothèse que ces manipulations permettent un apprentissage plus pratique de la grammaire et qu'elles permettraient de créer du lien entre les différentes notions grammaticales, c'est-à-dire d'engendrer, dans une même situation-problème, une réflexion chez les apprenants qui les contraigne motiver plusieurs connaissances portant sur différentes notions grammaticales. Si l'enseignement de la grammaire est *a priori* indissociable d'élaboration de leçons portant sur des points précis (l'adjectif épithète, la fonction sujet, le complément d'objet du verbe, le groupe nominal étendu etc.), on pense qu'il est alors nécessaire de stabiliser les savoirs grammaticaux ainsi dispersés par un tissage plus régulier et plus systématique de ceux-là. Ce tissage pourrait être en partie assuré par l'inculcation des manipulations syntaxiques chez les élèves qui permettrait de favoriser les moments de catégorisation grammaticale comme, par exemple, lorsque le remplacement d'un groupe nominal par un pronom permet de poser une équivalence syntaxique entre un syntagme et une classe grammaticale.

À cette question s'ajoute celle de la progression. Face à l'abondance des possibilités manipulatoires, l'enseignant doit faire un choix de manipulations et déterminer laquelle il serait bénéfique d'aborder, dans quel cadre, pour quelle notion et à quel palier.

Suzanne–G. Chartrand distingue cinq problèmes que les manipulations permettent de résoudre : délimiter un groupe, déterminer la classe grammaticale d'un mot, trouver la fonction syntaxique d'un groupe de mot ou d'une subordonnée, vérifier la structure d'une phrase ou la ponctuation syntaxique dans une phrase ou l'accord d'un verbe, et enfin corriger

une erreur d'orthographe liée à l'homophonie. Ainsi, au sein de tous ces problèmes, il est crucial d'en sélectionner quelques-uns au regard des notions abordées au programme et des besoins des élèves.

L'autre question majeure à laquelle il est nécessaire de répondre est celle de la mise en œuvre. Si les programmes des cycles 3 et 4 recommandent explicitement le recours aux manipulations syntaxiques, il n'est pas évoqué de cadre déterminé pour celles-ci. En d'autres termes, l'enseignement est libre d'intégrer dans sa pratique les manipulations au sein d'une leçon sans formuler précisément l'intérêt de son application pour d'autres points de grammaire par exemple. Aussi la mise en œuvre est fondamentale et il faut stabiliser son enseignement en faisant un choix très précis et organisé : par exemple, la construction d'une fiche-outils à compléter progressivement accompagnée d'affiches dans la classe portant sur chaque manipulation ; ou encore, comme autre exemple, on peut penser à la diffusion de capsules vidéos sur une notion particulière (par exemple les adjectifs) qui porterait uniquement sur les manipulations qui accompagnent cette notion pour résoudre un ou plusieurs problèmes soulignés plus haut.

Le raisonnement grammatical.

Beaucoup de constations de la recherche portent sur le manque de lien que peuvent faire les élèves entre l'étude de la langue et leur usage personnel de cette langue d'où proviendrait le manque d'intérêt pour cette discipline qu'ils jugent souvent déconnectée d'un usage concret, confuse et éparse. Le plus souvent, pour faire face à ce manque d'enthousiasme, on tente d'expliquer l'utilité de la grammaire en la pensant comme un domaine au service des autres : la lecture et l'écriture en particulier. Or, même si le lien est facilement faisable pour des experts comme les didacticiens et les professeurs, il est bien moins aisé pour les élèves de le faire. La construction du lien entre étude de la langue, lecture et écriture est probablement inconsciente chez les élèves, car ils voient la leçon de grammaire comme un ensemble qui vient s'intercaler entre les séances de lecture ou d'écriture. De plus, la manière d'enseigner la grammaire est perçue par eux comme une succession de règles (plus qu'une explication des règles) et de termes indiscutables autant qu'incompréhensibles.

Comme le suggère Suzanne-G Chartrand ², il serait ainsi profitable de faire évoluer cette conception très utilitariste de la langue vers une conception plus savante en développant la grammaire comme un objet d'étude singulier, à part entière et égale avec les autres domaines. Cette approche implique de développer la compétence des élèves à réfléchir sur la langue et à la concevoir comme un fonctionnement analysable et compréhensible qui investit des capacités cognitives particulières.

Faire réfléchir les élèves sur la langue, revient à poser la langue comme un système qui s'analyse, une sorte de dissection anatomique de la langue. Cela inviterait les élèves à arranger leur représentation de l'étude de la langue extrêmement décousue en une représentation globale. La prise de conscience du fonctionnement systémique a pour effet de manière mécanique le développement d'une posture métalinguistique ; et c'est précisément cette posture qu'on souhaite stimuler chez les élèves.

On remarque également que cette posture métalinguistique des élèves est un des axes d'études prescrits par les programmes. Lorsque ceux-ci, dans la section « étude de la langue », titrent un des paragraphes « la grammaire est au service de la réflexion sur la langue »³ on s'aperçoit de la volonté d'impliquer les élèves dans cette posture métalinguistique.

Le raisonnement grammatical ainsi motivé, on peut penser que les élèves développeront une compétence impliquant le jugement grammatical. Si les enseignants regrettent parfois le manque de réinvestissement des leçons de grammaire c'est qu'ils constatent que les élèves, malgré leur connaissance des règles, jugent mal la grammaticalité d'un énoncé. Et c'est précisément ce qu'on rencontre dans nos travaux d'écriture lorsque les élèves jugent acceptable un énoncé qui ne l'est pas du point de vue grammatical. Si le jugement grammatical des élèves est amélioré par la réflexion sur la langue, on peut penser que la production d'énoncés grammaticaux devienne progressivement un automatisme.

² « Si l'on considérait la grammaire comme un objet d'étude à part entière, digne de connaissances, de la même manière qu'on enseigne le fonctionnement du cycle de l'eau en sciences (...) on pourrait dire aux élèves que l'étude de la grammaire consiste à connaître, voire comprendre, le fonctionnement du français ; qu'elle vise à développer leurs capacités cognitives (attention, abstraction, généralisation) (...) ». Chartrand, Suzanne-Geneviève (dir.), *Mieux enseigner la grammaire*, ERPI Éducation, Montréal, 2016, p. 39

³ Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

L'usage dans la correction orthographique.

Naturellement, le jugement grammatical des élèves amorcé par les manipulations syntaxiques nous pousse à nous interroger sur l'usage orthographique de ces dernières.

La réflexion sur la langue et la maîtrise de l'orthographe sont deux compétences complémentaires dans les programmes du cycle 4. Dans le paragraphe consacré à la réflexion sur la langue, on peut lire que « L'étude de la langue construit et entretient ainsi une vigilance grammaticale et orthographique ». En d'autres termes, cela revient à donner une fonction supplémentaire aux manipulations syntaxiques et à leur donner le rôle d'outil pour la vigilance orthographique. Ainsi dans une phase de relecture d'un travail d'écriture par exemple, elles doivent être mobilisables par les élèves pour améliorer et corriger leurs textes. La difficulté qui se pose alors est d'envisager une articulation qui soit suffisamment élaborée pour à la fois faire connaître les manipulations syntaxiques dans un objectif de pure analyse grammaticale réfléchie et leur réinvestissement dans des corrections / justifications orthographiques. L'enjeu est finalement d'instruire l'idée que la phrase est analysable par des manipulations syntaxiques qui servent à vérifier des hypothèses et que, dans le même temps, les erreurs orthographiques sont liées à des interférences syntaxiques repérables à l'aide des manipulations syntaxiques qui permettraient, par réaction, de corriger l'orthographe.

PROBLEMATIQUE

On résume nos hypothèses ainsi :

- Hypothèse n°1 : L'apprentissage des manipulations rend plus "concrète" et plus "pratique" la représentation du système de la langue et munit les apprenants d'outils pour verbaliser des raisonnements grammaticaux.
- Hypothèse n°2 : La maîtrise des manipulations permet aux apprenants de comprendre et de corriger leurs erreurs grammaticales par un raisonnement justifié.

Au regard de ces hypothèses, on pose la question suivante :

Dans quelle mesure l'enseignement des manipulations syntaxiques encourage-t-il une construction systématique des savoirs grammaticaux et développe-t-il une posture métalinguistique chez les élèves qui les conduit à améliorer leur jugement orthographique ?

Afin de poursuivre notre interrogation, nous établirons dans un premier temps le cadre théorique et didactique à l'intérieur duquel prend forme notre réflexion. Dans cette première partie, nous considérerons d'abord la question relative au *système de langue* sous l'angle didactique de la grammaire rénovée. Il s'agira ensuite d'exposer les caractéristiques et le rôle des manipulations syntaxiques dans ce même cadre didactique pour enfin considérer les différents apprentissages et savoir-faire hypothétiquement constituables en classe de cinquième.

Dans un second temps, nous exposerons les démarches et choix didactiques adoptés dans la constitution et la réalisation des séances autour de l'enseignement des manipulations syntaxiques. Dans cette seconde partie, nous aborderons d'abord l'enjeu de la conception d'une progression. On présentera ensuite la conception des différentes séances qui composent notre séquence pour enfin nous intéresser aux choix des différents supports qui ponctuent les séances.

Enfin, dans un troisième temps, nous soumettrons nos hypothèses de départ à l'analyse des productions d'élèves et des résultats de la démarche adoptée et réalisée en classe.

PREMIÈRE PARTIE :

LE CADRE DIDACTIQUE & THÉORIQUE

I. LA GRAMMAIRE RENOVÉE : LA LANGUE ETUDIÉE COMME SYSTÈME PERMET UNE PLUS GRANDE CONCEPTUALISATION.

1.1 La nouvelle grammaire : une approche du système linguistique.

Depuis les années 1970, l'enseignement de la grammaire a considérablement évolué. À l'origine de travaux issus de la recherche en linguistique, les programmes de l'enseignement de la grammaire ont amorcé une rénovation progressive qui, encore aujourd'hui, influence nettement le cadre prescriptif de l'étude de la langue.

Afin de rompre avec la grammaire scolaire traditionnelle introduite dans les années 1920, Marie Nadeau et Carole Fisher⁴ montrent que dès les années 1970 l'enseignement de la langue passe d'un modèle traditionnel à un modèle fonctionnel. Ce second modèle privilégie dans ses objectifs la maîtrise de l'expression (ce qu'elles nomment le « savoir-écrire ») au détriment d'une étude sur le fonctionnement de la langue. Bien que l'idée génératrice de ce modèle ait été inspirée de la linguistique contemporaine, le traitement qui en a été fait s'est très nettement éloigné d'une approche systématique de la grammaire. Toutefois, même si ce courant n'a pas eu l'effet escompté dans son application et qu'il s'éloigne de la grammaire nouvelle telle qu'elle est définie aujourd'hui, il aura contribué à repenser l'enseignement de la grammaire en voulant s'éloigner de la tendance traditionnelle d'un apprentissage pleinement déductif centré sur l'apprentissage de règles et de leurs applications. Nadeau et Fischer explique en effet l'impulsion positive de la rénovation scolaire : « Au départ, les promoteurs de ce modèle préconisaient un enseignement qui donne à l'élève un rôle actif et qui se fonde sur l'induction (Milot, 1978 : Milot et Pineau, 1975) ». ⁵

⁴ Nadeau M. et Fischer C., *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2006

⁵ *Ibid.* p.50

À partir des années 1990, la grammaire nouvelle s'impose avec plus de rigueur car elle est accompagnée d'une meilleure réflexion didactique. Dans cette perspective, on laisse alors plus généreusement la place à l'étude du fonctionnement de la langue. Cette grammaire est en effet guidée à l'origine par deux objectifs : le premier consistant à pallier les faibles performances des élèves dans la maîtrise de l'écrit ; le second consistant à « amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue, à la percevoir comme un système ». ⁶

Ce second objectif entend ainsi développer une grammaire non plus centrée sur un catalogue notionnel (généralement celui des *parties du discours*) mais sur des schémas de base qui permettent d'analyser des structures phrastiques. En effet, l'appui de son enseignement sur des schémas de base permettent de se soustraire à un enseignement prescriptif ou purement explicatif qui s'appuierait sur des développements trop théoriques et non suffisamment objectivables.

La grammaire nouvelle, qui s'entend uniquement du point de vue scolaire, est issue des travaux linguistiques des années soixante qui ont forgé deux théories linguistiques : celle de la grammaire structurale et celle de la grammaire générative et transformationnelle.

Développées dans le courant des descriptions structuralistes, ces grammaires entendent axer l'étude du point de vue syntaxique, par opposition au courant traditionnel qui axait cette étude du point de vue orthographique :

« L'orthographe s'est vue reléguée au second plan au profit de la syntaxe de la phrase, vue non plus comme une simple suite de mots mais comme une structure hiérarchique où les éléments s'emboîtent les uns dans les autres un peu à la manière des poupées gigognes. L'accent est mis sur les groupes fonctionnels (groupe nominal, groupe verbal, etc.), sur leurs relations réciproques et sur leur constitution interne. » ⁷

En plus de cette approche syntaxique, la grammaire rénovée s'appuie sur un ensemble de définitions morphosyntaxiques des catégories grammaticales et des phénomènes linguistiques là où la grammaire traditionnelle s'appuyait sur des définitions sémantiques.

⁶ *Ibid.* p. 74

⁷ Simard Claude, *Survol historique des grands courants en didactique de la grammaire, Correspondance*, vol 6, n°1, 2000 [en ligne]

L'atout de la nouvelle grammaire est d'engager les apprenants à considérer les phénomènes grammaticaux comme faisant partie d'un tout et dont les unités ou les groupes de mots ne sont que les pièces d'un système dont chacun et chacune dépendent. Aussi, cette relation de dépendance permet d'expliquer à la fois les phénomènes syntaxiques, c'est-à-dire la structure des phrases, la position des mots ou des groupes de mots les uns par rapport aux autres, et les relations d'accords grammaticaux, c'est-à-dire la forme des mots modifiée sous l'influence de la syntaxe. Ces deux plans d'analyse forment ainsi un atout non négligeable dans les apprentissages autant dans l'étude de la langue que dans la maîtrise orthographique.

1.2 La conceptualisation : créer du lien entre les faits de langue.

L'enjeu majeur dans l'enseignement de la grammaire demeure l'organisation des apprentissages autour des faits de langue. Dans un article consacré à cette question ⁸, Dominique Ulma souligne en effet les difficultés des enseignants à organiser leur enseignement et fait le postulat que celles-ci sont le produit d'une opération trop complexe, trop contraignante et relativement insatisfaisante : celle de construire l'enseignement par une succession de « notions ».

En effet, présentant d'abord le « casse-tête de l'enseignement de la grammaire », l'auteure expose d'une part le degré de complexité de l'enseignement de la langue (problème de posture des élèves face à la langue, interdépendance des faits de langues, progression trop linéaire, empilement de définitions, activités mécaniques etc.), et énumère d'autre part les difficultés concrètes auxquelles les enseignants novices sont confrontés : difficultés à reconnaître l'utilité de tel point de grammaire, difficultés pour construire de la cohérence et pour diriger son enseignement en faisant des choix linguistiques éclairés, difficultés à identifier les apprentissages visés, difficultés pour penser une mise en œuvre didactique etc.

Ainsi D. Ulma fait l'hypothèse que ce malaise didactique résulte de l'organisation de l'enseignement par « notions » et qu'il est possible de résoudre en partie ce « casse-tête » en travaillant les notions comme des concepts, c'est-à-dire en les considérant comme des objets généralisables et abstraits qui puissent rendre compte de phénomènes globaux.

⁸ Ulma Dominique, Construction des savoirs grammaticaux et conceptualisation, *Le Français aujourd'hui*, vol. 1, n°192, 2016, pp.97-105 [en ligne]

La conceptualisation, c'est-à-dire l'action de conceptualiser un fait de langue, présente effectivement l'avantage de rendre compte de caractéristiques plus ou moins larges d'un point de langue et d'engager les apprenants dans la résolution de problèmes là où la notion présente un ensemble très général et primaire de caractéristiques (ou de *règles* selon le courant traditionnel) d'un même point de langue :

La définition d'un concept est « constituée de traits organisés de manière souvent réticulaire ou en faisceau, et sa fonction est opératoire, c'est-à-dire qu'elle permet de rendre compte de phénomènes et de résoudre des problèmes. »⁹

Cette démarche présentée par D. Ulma implique d'aborder les faits de langue de manière progressive. Effectivement, au cœur de la conceptualisation se présente la question de la progressivité de l'enseignement et de l'apprentissage des savoirs grammaticaux. Souvent incompris par les enseignants, certains savoirs ne sont délivrés aux apprenants que d'une manière très générale, abstraite et théorique ; or les savoirs grammaticaux ne peuvent faire l'objet d'un apprentissage si l'apprenant, d'une part ne les manipule pas, et d'autre part ne les questionne pas de manière répétée. Yves Reuter indique ainsi que les élèves apprennent « dans un jeu constant de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de déstructurations-restructurations de leurs cadres de connaissances ». ¹⁰

À travers la conceptualisation, les faits de langue peuvent ainsi être traités de manière progressive en engageant les élèves dans un apprentissage problématisé, qui les interroge et qui les contraint à la réflexion plutôt qu'à la seule application. Cette forme d'enseignement présente un double avantage cognitif et pédagogique :

premièrement, elle permet à l'élève de créer du lien et de complexifier son apprentissage en mobilisant à la fois des savoirs appris et des savoirs en construction, l'un étant dépendant de l'autre :

« Le processus de conceptualisation consiste à aborder les notions, par exemple grammaticales, comme des concepts scientifiques, en en construisant progressivement, de manière de plus en plus précise, complexe

⁹ *ibid.* p. 101

¹⁰ Reuter Y, Enseigner et apprendre à écrire, 1996, p. 79

et opératoire, les caractéristiques (Chartrand et de Koninck 2009). C'est considérer l'étude de la langue comme une activité scientifique et refuser le psittacisme qui la caractérise encore trop souvent. »¹¹

deuxièmement, elle engage l'élève dans une démarche active de réflexion qui peut rendre ainsi la grammaire tout à la fois intéressante et accessible :

« (...) à quoi ça sert ? Comment ça marche ? Mais surtout : pourquoi ça marche comme ça ? Autant d'interrogations qui intéressent les apprenants : c'est quand il n'y a rien à apprendre, à comprendre ou qu'ils ne comprennent pas ce qui leur est proposé qu'ils se désintéressent du cours. »¹²

Aussi l'étude de la langue dans le cadre de l'analyse du système linguistique s'intègre pleinement dans la démarche proposée par D. Ulma. Les caractéristiques du fonctionnement de la langue étant ce qu'elles sont, on ne peut envisager son étude sans conceptualiser. L'étude du fonctionnement de la langue implique en effet de proposer aux élèves d'interroger le « pourquoi ça marche comme ça ? », de les confronter à des situations-problèmes et d'élaborer alors une analyse progressive de ce système en faisant intervenir différents plans d'analyse (syntaxique, morphosyntaxique, sémantique ou textuel) qui façonnent les « faisceaux » du concept.

1.3 La réflexion des apprenants sur le système de la langue.

Le système de la langue, tel que nous l'entendons en tant qu'expert de la langue, ne peut être assimilé de manière pleinement consciente chez les élèves. En effet, ce raisonnement autour de la langue ne peut être pleinement acquis que lorsque l'individu possède des connaissances suffisamment globales sur la grammaire. Or, bien entendu, les connaissances grammaticales chez les collégiens ne sont pas assez étendues pour raisonnablement penser, par exemple, leur dispenser un cours sur le système dans son ensemble.

C'est pourquoi il faut considérer que la connaissance du système de la langue chez les apprenants ne peut passer qu'à travers des réflexions qui les obligent à motiver, d'une manière inconsciente, des connaissances à l'échelle du système, comme par exemple dans le

¹¹ Ulma D. *op. cit.*, p. 101

¹² *ibid.* p.100

repérage d'un groupe syntaxique à partir d'une unité : cette tâche suppose de mesurer la dépendance des unités par rapport aux autres dans une phrase.

Les programmes du cycle 4 de 2018 (BO n°30 du 26-7-18) sont à ce titre explicites en indiquant comme perspective d'enseignement de la langue que « la grammaire est au service de la réflexion sur la langue ». Les élèves doivent ainsi être progressivement amenés à prendre conscience du système de la langue à travers des situations de réflexions qui les mènent à construire leur propre représentation du système.

Cette conception s'éloigne ainsi très franchement de l'unique enseignement par *notions* qui suppose de considérer des faits de langue de manière étanche aux autres. À l'inverse, on encourage les enseignants à élaborer des situations où les élèves puissent adopter une posture de réflexion. Dans le cadre du cycle 3, Lionel Audion préconise que les élèves, « pour observer cette langue en fonctionnement et accéder à son "système", [puissent] adopter une posture métalinguistique (...) ». ¹³ Cette préconisation s'entend aussi bien au cycle 4 où l'étude de la langue est plus particulièrement centrée sur la syntaxe.

Concrètement, cette posture métalinguistique est permise par des activités qui consistent à confronter l'élève à une situation-problème dans laquelle il doit réfléchir, au moyen d'outils linguistiques, pour finalement construire des hypothèses ou des solutions.

Cette compétence singulière s'ancre dans une démarche inductive des apprentissages. Celle-ci est définie comme un apprentissage permis par l'essai, l'erreur et la rétroaction. Toutefois, comme le soulignent Nadeau et Fisher, cette méthode en classe impose toujours de *construire* l'induction : il est nécessaire à l'enseignant de guider la réflexion, de contrôler les phrases observées par exemple.

Ce type de démarche est théorisée par plusieurs spécialistes et aujourd'hui nommée selon diverses conceptions qui demeurent proches entre elles car elles cherchent à rendre l'élève actif cognitivement : on parle ainsi de « démarche expérimentale (ou scientifique), de démarche de type heuristique (Grossmann, 1996 ; Paret, 2000), de démarche active de

¹³ Audion Lionel (2017), p.45

découverte (Chartrand, 1996), de démarche de réflexion guidée (Nadeau et Trudeau, 2002) »¹⁴ et de « démarche de conceptualisation ».¹⁵

II. LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES

2.1 Le modèle de la phrase comme base de travail.

L'importance de rendre compte d'un maximum d'énoncés dans la grammaire a été traduit dans l'enseignement comme la nécessité d'étudier les régularités de la langue. Or, cette régularité ne peut être totalement appréciée à l'école qu'au moyen d'un modèle grammatical, lequel s'est trouvé indispensable en didactique pour définir une phrase et son fonctionnement syntaxique régulier : « à des fins didactiques, on peut définir la phrase comme une unité syntaxique autonome composée de mots organisés en groupes syntaxiques, lesquels ont une place relativement fixe et remplissent une fonction ».¹⁶

On peut donner ici le schéma proposé par Chartrand :

Modèle P = Sujet + Prédicat + [(Complément de P)]

Le modèle de la phrase donne ainsi un cadre rémanent aux analyses grammaticales en classe et permet à l'élève de se construire des points de repères syntaxiques. De ce fait, le modèle de la phrase est défini comme un outil par les didacticiens. À notre avis, ce schéma appartient aux savoirs pour enseigner et non pas aux savoirs à enseigner en raison du degré à la fois abstrait et réduit de ce modèle et de la difficulté pour l'élève de transférer un tel modèle aux phrases réalisées. À cela s'ajoute que la notion de prédicat est retirée des programmes actuels. C'est pourquoi nous pensons qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner explicitement ce modèle aux élèves à notre stade bien qu'il soit important de s'y référer soi-même pour la constitution de son corpus afin que l'élève y soit systématiquement confronté.

¹⁴ Nadeau M. et Fischer C., *op cit.* p. 172

¹⁵ Ulma D. *op. cit.*, p. 102

¹⁶ « Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical » in (dir.) Chartrand S-G, *Mieux enseigner la grammaire*, Québec, ERPI Éducation, 2016 p. 36

En revanche, nous faisons l'hypothèse que nous devons doter les élèves d'autres outils d'analyse afin de les mener à une démarche hypothético-déductive lors de phases d'analyses syntaxiques.

2.2 Que sont les manipulations syntaxiques et à quoi servent-elles ?

Les outils nécessaires aux élèves sont les manipulations syntaxiques. Celles-ci sont présentées par S-G Chartrand dans son manuel entièrement dédié à ces opérations¹⁷. Chartrand y répertorie six manipulations : **l'ajout** (ou *addition, adjonction, insertion*), **le dédoublement**, **le déplacement**, **l'effacement** (ou *suppression*), **l'encadrement** et enfin **le remplacement** (ou *commutation ; ou substitution*).

Elle définit ces outils comme « des opérations (ou tests) menées de façon volontaire et consciente sur une unité de la langue : un mot, un groupe de mots, une phrase subordonnée ou une phrase définie du point de vue syntaxique ».

Elle ajoute que « l'usage de ces manipulations permet de comprendre le fonctionnement syntaxique d'une unité, notamment son rapport aux autres unités dans une P, c'est-à-dire sa fonction syntaxique. »

Faisons ici une remarque importante : les manipulations sont à différencier des *trucs* ou des *astuces*. En effet, contrairement aux manipulations, les *astuces* ou *trucs* ne font pas intervenir les relations entre les mots dans un groupe ou entre les constituants de la phrase. Les *trucs* consistent à appliquer une procédure de manière isolée et déconnectée sur une unité de la phrase. Ils permettent ainsi de justifier une réponse parfois incorrecte lors d'une analyse syntaxique.¹⁸

Ainsi l'application des manipulations syntaxiques n'est possible que si l'on est confronté à un réel raisonnement. D'abord pensées par les linguistes, elles sont un moyen pour appuyer ou justifier un raisonnement grammatical et manifestent une compétence réelle de réflexion linguistique. De cette manière, on fait l'hypothèse qu'elles sont un moyen pour les élèves de

¹⁷ Chartrand S-G, *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour étudier la langue et corriger ses textes*. CCMDD, Montréal (2013)

¹⁸ exemple : dans la phrase « Dans le verger, poussent des pommes. », plusieurs élèves de 5^e identifient le sujet « des pommes » comme le COD du verbe « poussent » car le *truc* le justifie : « Dans le verger pousse *quoi* ? Des pommes ».

raisonner sur la langue et de parvenir à *conceptualiser* des faits de langue en les contraignant à les mettre en lien. Par exemple, on peut considérer que repérer une expansion du nom à travers une manipulation obligera l'élève, d'une part, à prendre en compte le groupe syntaxique auquel appartient cette expansion, et d'autre part à analyser les unités qui composent cette expansion lorsqu'elles peuvent être confondues (par exemple une confusion entre un groupe nominal complément du nom et un groupe prépositionnel complément du nom à cause de la préposition *des* : dans « Chateaubriand fut ministre des affaires étrangères », nos élèves ont pu analyser « des affaires étrangères » comme un GN où « des » est analysé comme un déterminant). Dans notre exemple, le recours à une ou plusieurs manipulations implique à la fois de raisonner en termes de fonction syntaxique (groupes de mots occupant la fonction CdN) et de classe grammaticale (GN ou Gprép et déterminant ou préposition).

Par ailleurs, on pose l'hypothèse que les manipulations sont un moyen de présenter le « pourquoi ça marche comme ça ? » aux apprenants. L'application de ces tests permet de *démontrer* et *démontrer* le fonctionnement de la langue. Elle participe donc à rendre l'élève actif dans sa phase d'apprentissage et à l'engager sur le plan cognitif.

Généralement, les manipulations permettent :

- de délimiter un groupe syntaxique dans une phrase ;
- d'identifier la ou les classes grammaticales d'une unité ou d'un groupe de mots ;
- d'identifier la fonction syntaxique d'une unité ou d'un groupe de mots au sein d'une phrase ;

et, par voie de conséquence, elles permettent de :

- vérifier la structure d'une phrase ;
- vérifier la ponctuation d'une phrase ;
- vérifier l'orthographe grammaticale ;
- différencier des homonymes.

En fonction des situations, les manipulations nécessitent un certain degré de maîtrise et de connaissances : elles ne sont en effet pas indépendantes des connaissances sur les « notions », mais plutôt interdépendantes. Par exemple, l'identification d'un nom au moyen du remplacement suppose de reconnaître la classe des noms afin de discriminer les autres

mots. On constate ainsi que la connaissance des manipulations est intriquée à la connaissance des notions et que la manipulation ne peut être tout à fait opérée ex-nihilo. Il s'agit ici d'exploiter en partie la « capacité de mémorisation »¹⁹ de l'élève qui ne peut être véritablement évacuée des apprentissages.

Aussi, de la même manière qu'un apprentissage doit être fait des notions (par exemple les propriétés des classes), il convient d'amener progressivement l'apprenant à maîtriser ces différents outils. Ainsi, nous estimons qu'un apprentissage à part entière de ces outils est nécessaire afin que l'apprenant puisse les motiver en toute conscience.

2.3 L'enseignement des manipulations : un point aveugle des programmes du cycle 4.

Bien que la dynamique didactique impulsée par la grammaire rénovée soit transposée dans les programmes²⁰, les manipulations ne sont pas nommées dans la terminologie des programmes et ne sont pas toutes évoquées. Dans les programmes du cycle 4 on ne trouve mention explicite de ces manipulations que dans le cadre des activités préconisées autour du complément circonstanciel : « - réflexion sur le sens apporté par les compléments circonstanciels : suppression, déplacement, remplacement, etc. ». On constate que les manipulations sont ainsi très peu évoquées et, lorsqu'elles le sont, ne sont évoquées ici que pour envisager une analyse sémantique alors que leur usage, en premier lieu, a trait à la syntaxe.

De plus, il n'est pas demandé aux enseignants d'apporter un contenu particulier à ces manipulations qui demandent pourtant de faire l'objet d'un apprentissage singulier :

« les observateurs sont souvent étonnés d'une sous-utilisation du procédé [*du remplacement*] par les élèves. De fait, la commutation est un « outil intellectuel » (Vygotski) et non le fruit d'une appropriation instantanée : elle nécessite un apprentissage et repose sur le développement des capacités mentales. »²¹

¹⁹ Ulma, D, *op. cit.* p. 104

²⁰ Ulma, D, *op. cit.* pp. 103-104

²¹ Beaumanoir-Secq M, Cogis D, Elalouf M-L, Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe, *Repères*, n°41 (2010), p.19

Aussi l'on est confronté ici à l'un des obstacles identifiés par M-A Lord et M-L Elalouf auxquels sont confrontés les élèves pour user de métalangue lors de phases d'observation et de réflexion : « les manipulations qu'ils effectuent, comme le remplacement, n'ont pas de nom dans la grammaire traditionnelle »²². Ainsi, une des raisons pour lesquelles nos élèves ne maîtrisent pas les manipulations est qu'ils ne sont pas dotés d'une terminologie précise. Or, l'acquisition d'une métalangue précise et de son emploi systématique entre pleinement en jeu dans le processus de conceptualisation (Elalouf et Lord). Il s'agit donc pour l'enseignant d'envisager l'étude des manipulations au sein de la classe comme on l'envisage pour une notion grammaticale : nommer ces manipulations en faisant un choix éclairé de terminologie, dégager leurs caractéristiques, comprendre leur rôle et enfin être en mesure de les utiliser.

L'enseignement des manipulations stimule divers types d'apprentissage et de connaissances chez les apprenants qu'il est important pour l'enseignant d'identifier afin d'être le plus efficace possible dans ses élaborations de séances et cibler les savoirs et savoir-faire en jeu.

III. VISER LA POSTURE ACTIVE D'UN APPRENANT CAPABLE DE REFLEXION ET DE REINVESTISSEMENT

3.1 L'apprentissage et les connaissances en jeu.

L'enseignement des manipulations présente l'inconvénient de ne pas résulter uniquement d'une notion mais d'une intrication relativement complexe de plusieurs notions grammaticales, plusieurs faits de langue. Ainsi, l'apprentissage de ces manipulations peut se révéler d'autant plus complexe qu'il nécessite un réinvestissement plus général des connaissances de l'élève dans la sphère grammaticale. Il est donc primordial de situer ces connaissances chez les élèves (c'est-à-dire s'appuyer sur leur *capacité de mémorisation*) avant

²² « Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français » in (dir.) Chartrand S-G, *Mieux enseigner la grammaire*, p. 66

même de leur proposer des activités, afin de ne pas les « noyer » sous une confluence de phénomènes grammaticaux.

Ce point d'attention relève de la problématique de la zone proximale de développement (Vygotsky) : une tâche se situe dans cette zone d'apprentissage lorsque l'apprenant est capable de la réaliser avec l'aide d'un adulte ; une tâche dépasse cette zone lorsque l'apprenant est capable de la réaliser en autonomie ; et une tâche se situe en-dehors de cette zone lorsque l'apprenant est incapable de la réaliser avec l'aide d'un adulte. Aussi, une activité est pensée en fonction de sa faisabilité par rapport à cette zone :

« Transposé dans le domaine de la grammaire, cela veut dire qu'il ne sert à rien d'enseigner ou de proposer, par exemple, une activité sur l'accord des participes passés suivis d'un verbe à l'infinitif à un élève qui n'a pas encore compris ce qu'est un complément direct du verbe. Cette règle se situerait en dehors de sa zone proximale de développement. »²³

Cette prise de conscience chez l'enseignant le contraint à penser l'enseignement des manipulations par rapport à cette zone et à envisager des activités qui soient accessibles car elles demanderaient à l'élève d'employer des connaissances grammaticales pré-acquises ou en voie d'acquisition.

L'enseignement des manipulations engage aussi certains types de connaissances et l'équilibre entre ces types est nécessaire pour une mise en œuvre efficace. Des trois connaissances théorisées par les chercheurs (les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles²⁴) on en retiendra particulièrement deux dans le cadre de notre travail : les connaissances procédurales et conditionnelles.

Les manipulations sont des procédures particulières que l'on fait subir à une phrase. Ainsi, lorsque dans un premier temps on demande à un élève d'utiliser le remplacement pour identifier une classe grammaticale ou un groupe syntaxique, celui-ci va travailler d'abord²⁵ sa connaissance procédurale en se demandant comment procéder.

²³ Nadeau M. et Fischer C., *op cit.* p. 102

²⁴ *ibid.* pp. 110-114

²⁵ On précise que si la connaissance visée est d'abord procédurale, il n'en demeure pas moins qu'il faut que l'élève puisse savoir, dans le cas du remplacement, par quoi remplacer l'unité ou le groupe. Il devra ici s'appuyer sur des connaissances déclaratives.

Dans, un second temps, cette procédure acquise, on pourra simplement demander à l'élève d'identifier telle classe grammaticale ou tel groupe syntaxique sans préciser de quelle manipulation user. Dans ces deux temps on cherchera donc particulièrement à inculquer des connaissances procédurales.

Mais dans un troisième temps, ces connaissances procédurales peuvent être complexifiées en faisant intervenir les connaissances conditionnelles en demandant par exemple à un élève de corriger un élément morphosyntaxique de son texte comme une erreur d'accord. Cette tâche réclame de savoir quelle procédure employer et quelle unité ou quel groupe de mots de la phrase soumettre à la manipulation. Cette tâche implique ainsi trois connaissances en même temps, et c'est pourquoi aussi la progression dans les tâches est à prendre en compte.

3.2 La motivation de l'apprenant : vers l'activation d'une posture métalinguistique.

Un des enjeux de l'enseignement de la grammaire est de motiver les élèves. Nombreux sont ceux en effet qui reculent déjà à l'annonce de séance de grammaire, la percevant comme rébarbative et hermétique. En plus des causes identifiées par les chercheurs et énumérées par Dominique Ulma²⁶, on constate que la motivation est en partie liée à la nature des activités proposées aux élèves. Il convient en effet de soumettre des activités particulières qui puissent mettre les élèves dans une posture active. Ainsi on veillera à mettre en place des activités qui s'intégreront dans une séquence logique où les liens seront facilement faisables pour l'élève ; de plus, on veillera à proposer des activités productives qui confronteront l'élève à un résultat pour lui-même, c'est-à-dire pour sa réussite et sa valorisation personnelle, et non pas pour être évalué.

Les activités autour des manipulations syntaxiques doivent amener l'apprenant à produire un résultat qui soit le fruit d'une réflexion sur la langue. Une fois l'usage des manipulations compris, il s'agit en effet que l'apprenant puisse réfléchir à comment utiliser

²⁶ Ulma, D, *op. cit.* p. 98 : on peut citer les causes comme celle du triple statut de la langue, celle de la posture à la fois distanciée et qui fait référence aux usages et expériences des locuteurs, et celle de la dichotomie langue orale et langue écrite.

ces outils face à un problème syntaxique et morphosyntaxique. Ce type d'activité permettrait de motiver l'apprenant par la nature de l'activité qui nécessite d'activer ses connaissances (pas de par cœur possible) et permettrait aussi d'activer une réflexion linguistique :

La démarche de conceptualisation « initie les apprenants à une démarche expérimentale, développe leurs facultés d'argumentation, l'écoute, et une attitude scientifique face au réel, en donnant une place au doute, en valorisant l'erreur comme moteur de réflexion ou indice d'une appropriation en cours. Par la rigueur qu'elle exige et les manipulations sur lesquelles elle repose, elle contribue à faire accéder les apprenants à une posture réflexive sur la langue (Chartrand 1995). »²⁷

On cherchera à faire entendre à l'élève que l'important dans les activités qui leur seront proposées sera de verbaliser des raisonnements et de verbaliser des choix linguistiques. À travers ce type d'activités on évacuera l'opposition bonne-mauvaise réponse en valorisant au contraire les contradictions, les confrontations de points de vue et de justifications. On cherchera ainsi à s'appuyer sur les situations (orales ou écrites) qui permettent d'opposer des avis en obligeant les apprenants à se situer face à un problème d'analyse grammaticale.

De plus, l'activité de raisonnement qui sera soumise aux apprenants au gré des séances permettra de valoriser l'erreur. La focalisation sur l'erreur devra permettre de raisonner sur sa propre erreur afin de la comprendre et d'employer une manipulation pour justifier d'une correction.

3.3 Le transfert des apprentissages : vers la vigilance orthographique.

L'apprentissage des manipulations syntaxiques et de leurs rôles et usages a un intérêt double : d'abord, il permet de munir l'apprenant d'outils pour des analyses grammaticales dans une perspective plus théorique (analyse syntaxique des constituants de la phrase par exemple). De ce point de vue, on peut penser que la connaissance précise de ces outils une fois acquise permettra à l'élève de les employer spontanément, consciemment ou non, dans la découverte de futures notions grammaticales (par exemple dans l'étude de la phrase complexe). D'autre part, l'apprentissage des manipulations syntaxique permet de munir

²⁷ Ulma, D, *op. cit.* p. 104

l'apprenant afin qu'il puisse raisonner face à de nombreuses situations d'erreurs grammaticales qui peuvent être liées à de nombreux facteurs : ruptures dans les chaînes d'accord (« *les même vêtement »), erreur d'identification ou de délimitation d'un groupe donneur d'accord, perturbateur de la chaîne d'accord (« *il les vois » ; « *ils le batte »), homophones grammaticaux (« *faut-il allez loin pour voyager ? »).

Ce type d'erreurs régulièrement observées dans la classe de 5^e peuvent être, sinon résolues, du moins comprises par les apprenants en recourant à certaines manipulations. Si l'usage des manipulations est correctement cerné, on peut espérer que cet apprentissage soit transféré sur des énoncés produits par les élèves eux-mêmes et que la maîtrise des outils puisse les amener à établir des procédures de vigilance et de correction orthographique.

DEUXIÈME PARTIE :

MÉTHODOLOGIE DE LA DÉMARCHE DIDACTIQUE

I. LA CREATION D'UNE PROGRESSION

1.1 La progression dans l'enseignement des manipulations syntaxiques.

L'usage des manipulations peut paraître simple pour un initié, toutefois cet usage fait intervenir de multiples compétences : maîtrise du rôle des manipulations, choix de la manipulation, capacité à observer et juger un résultat, maîtrise des différents plans d'analyse grammaticale etc. En d'autres termes, l'enseignement des manipulations doit être réfléchi de manière à les aborder progressivement en classe.

Ainsi, pour construire notre séquence, nous avons déterminé une progression selon trois critères : d'abord en fonction des notions grammaticales déjà connues des élèves ou que nous avons déjà travaillées en classe ; ensuite, le second critère reposait sur la restriction des plans d'analyse grammaticale auxquels on confronterait les élèves ; enfin, il s'est agi de sélectionner les types de connaissances mobilisées.

Nous avons fait le choix de circonscrire les notions observées lors des phases de manipulations à des notions déjà connues (cycle 3) ou étudiées dans le courant d'année. Ainsi, nous avons listé dans un premier temps les classes grammaticales et fonctions syntaxiques qui pourraient être soumises aux manipulations de manière à ne pas ajouter une difficulté comme la découverte d'une nouvelle notion. La capacité des élèves à maîtriser progressivement les manipulations syntaxiques impose en effet de pouvoir mobiliser des connaissances grammaticales antérieures. Voici le tableau dressé en phase d'élaboration de séquence :

Classes grammaticales	Fonctions syntaxiques
<ul style="list-style-type: none"> • Déterminant • Nom • Verbe • Pronom • Adjectif • Adverbe • Préposition • (Proposition subordonnée relative) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujet • Verbe • Complément du verbe : COD, COI, attribut du sujet • Complément du nom : épithète, CDN • Complément circonstanciel

Remarque : la terminologie n'est volontairement pas sous-catégorisée (article, déterminant démonstratif, pronom possessif etc.) car nous utilisons une terminologie "large" en classe.

Ensuite, devant les multiples usages des manipulations syntaxiques que l'on trouve dans les manuels ²⁸, il s'agissait de sélectionner lesquels on veut que les élèves maîtrisent et lesquels sont nécessaires à la compréhension du système de la langue.

Les manipulations font intervenir de nombreux plans d'analyse. Le simple remplacement d'un déterminant par exemple fait intervenir aussi bien le plan syntaxique que morphosyntaxique et sémantique :

« la distinction n'est pas clairement établie entre une commutation sans incidence sur le reste de l'énoncé (*le chat dort/mange*) et une commutation destinée à mettre en évidence des relations syntagmatiques (*le chat dort/les chats dorment*). Pas plus que n'est distinguée la commutation qui conduit à une conclusion sur l'identification ou la fonction d'une unité (*le chat dort/mange* : *mange* est un verbe) de celle qui appelle de surcroît une intervention (généralement orthographique) sur l'élément commuté ou d'autres éléments en relation syntagmatique avec lui (*le chat dort/les chats dorment* : ajout des morphogrammes — *s* et — *nt*). Il en résulte de nombreux malentendus. » ²⁹

²⁸ En fonction des manuels, on trouve les manipulations dans l'étude des principales fonctions et classes grammaticales ainsi que dans l'étude des verbes (morphologie, aspect du verbe, sémantique et transitivité), des types et formes de phrase, de la morphologie lexicale, des homophones etc.

²⁹ Beaumanoir-Secq M, Cogis D, Elalouf M-L, *op. cit.* p.6

On constate ainsi qu'il faut soit appréhender les manipulations de manière homogène, c'est-à-dire sur un même plan d'analyse afin de ne pas complexifier les tâches dans un premier temps, soit aborder les manipulations à travers plusieurs plans d'analyse mais en guidant les élèves dans leurs observations selon qu'elles doivent être syntaxiques, morphosyntaxiques ou sémantiques.

Enfin, les opérations, aussi simples soient-elles, nécessitent de mobiliser un certain nombre de type de connaissances qu'il s'agit d'identifier pour penser la séquence. Ainsi, pour les manipulations qui permettent l'identification d'une classe grammaticale, c'est sur une connaissance déclarative que l'élève pourra s'appuyer, comme par exemple la connaissance de la classe des pronoms ou l'identification des formes verbales infinitives par exemple. De la même manière, la vigilance orthographique des élèves ne peut être effective que s'ils ont une connaissance minimale antérieure des chaînes d'accord. On fait ainsi le choix de s'appuyer sur des connaissances déclaratives acquises ou en cours d'acquisition afin de ne pas avoir à en formuler de nouvelles lors des phases d'observation ou d'analyse. En revanche, l'apprentissage des manipulations implique de nouvelles connaissances procédurales qui devront être expérimentées et testées progressivement.

1.2 La terminologie progressive des manipulations syntaxiques.

La progression dans l'enseignement des manipulations s'entend également dans les choix terminologiques. En effet, face à l'absence de terminologie préexistante chez les apprenants et dans les programmes, on doit faire le choix d'une terminologie suffisamment limpide et rigoureuse de manière à confronter les élèves à des représentations familières qui puissent aisément être orientées vers une représentation métalinguistique.

- **Le remplacement, la commutation, la substitution (et pronominalisation) :** on choisit le terme *remplacement* pour éviter les amalgames et pour ne pas confronter les élèves à une définition savante des termes (Beaumanoir-Secq, Elalouf, Cogis).
- **La suppression, l'effacement :** on choisit le terme *effacement* qui, du point de vue sémantique, a une dimension moins radicale et moins définitive que la suppression. Le terme *effacement* appuie l'idée de disparition et de réapparition possible.
- **L'encadrement :** cette terminologie est unique.
- **Le déplacement :** cette terminologie est unique.

Par ailleurs, les manipulations syntaxiques doivent pouvoir être nommées et observées progressivement, c'est-à-dire l'une après l'autre afin de ne pas complexifier les phases d'observation : par exemple, la pronominalisation (cas particulier de remplacement) implique un déplacement dans certains cas. Toutefois, le déplacement est une notion secondaire qu'il faut introduire consécutivement au remplacement dans ce cas. Ainsi, on commencera notre séquence par l'étude du remplacement, puis de l'encadrement, pour ensuite aborder le déplacement et l'effacement.

Cette progression est aussi grammaticale : le remplacement et l'encadrement sont deux manipulations qui permettent de délimiter des groupes syntaxiques (le groupe nominal verbal, prépositionnel, adjectival) et d'identifier ceux qui ont la fonction sujet et complément du verbe. Ainsi ces manipulations sont souvent complémentaires. Le déplacement et l'effacement permettent quant à eux d'analyser les compléments circonstanciels d'une phrase par opposition au reste. De cette manière, on mobilise et remobilise progressivement toutes les notions qui sont en jeu pour chaque manipulation.

1.3 Des choix linguistiques en fonction des objectifs d'analyse.

Face à notre situation de recherche qui s'articule à la compréhension du système de la langue, on privilégie les manipulations et les situations qui permettent de mettre en œuvre cette compétence. S'appuyant sur le manuel des manipulations de S-G Chartrand, on cherchera à aborder les manipulations d'abord sur un plan d'analyse syntaxique (identification des classes grammaticales, des fonctions et des groupes de mots fonctionnant ensemble) avant de se consacrer à des analyses plus complexes sur un plan morphosyntaxique (maîtrise des chaînes d'accord).

Dans le cadre du cycle 4, on considère que la maîtrise de toutes les manipulations n'est pas nécessaire à la réflexion sur les classes grammaticales et les fonctions qui sont au programme. Ainsi, le dédoublement, utilisé pour identifier un complément circonstanciel, n'intervient qu'après plusieurs autres manipulations (effacement / déplacement) et nécessite ainsi un certain niveau qui n'est pas accessible à la plupart des élèves de cinquième. Pour cette raison, on exclura cette manipulation.

Pour la même raison, on exclura *l'ajout*. Cette manipulation sert à distinguer les adjectifs classifiants des adjectifs qualificatifs (critère sémantique) et les compléments du nom des compléments de phrase (critère syntaxique).

Du point de vue didactique, on a restreint les enjeux de l'analyse grammaticale et de la compréhension du système linguistique en 5^e à trois objectifs qui sont atteignables par les manipulations : déterminer une classe grammaticale, délimiter un groupe syntaxique et identifier une fonction syntaxique.

Afin de synthétiser l'étude progressive des manipulations, on a élaboré une carte mentale (en annexe 2) qui situe de manière croisée chaque manipulation où apparaissent :

- les trois objectifs donnés précédemment ;
- les classes grammaticales ou fonctions syntaxiques en jeu pour chaque manipulation ;
- le phénomène de récurrence et de complémentarité des manipulations ;

Les objectifs, qui peuvent paraître simples pour un cycle 4, sont établis selon deux critères : le premier est de donner les moyens à l'apprenant de concentrer son apprentissage sur la manipulation plus que sur l'apprentissage ou l'approfondissement de nouvelles notions ; le second est de s'assurer que les manipulations opérées par les élèves soient de qualité et qu'elles ne suscitent pas de problème majeur d'identification ou d'analyse syntaxique en superposant les difficultés (notions peu ou pas étudiées, notions complexes ou mal maîtrisées etc.). Ce faisant, on cherche à valoriser la qualité de l'analyse et du raisonnement qui l'accompagne, plus que la gestion intellectuelle d'analyses complexes. En résumé, ces objectifs sont volontairement accessibles pour être plus qualitatifs que quantitatifs.

II. CONCEPTION DE LA SEANCE DE DECOUVERTE DES MANIPULATIONS A LA SEANCE DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

2.1 La séance de découverte.

La première séance permet une approche progressive des manipulations. Étant donné la méconnaissance des élèves sur les manipulations syntaxiques, il est apparu qu'il fallait leur donner les différents termes après les avoir expérimentés un minimum. Ainsi, on crée une

séance de découverte en proposant aux élèves quatre activités leur soumettant une série d'exercices les invitant à opérer une même manipulation à des niveaux différents. Chaque activité est consacrée pleinement à l'une des manipulations. À l'issue de ces exercices, on nomme la manipulation qui aura été découverte et on fait le bilan de ce qu'elle permet en globalisant les résultats des manipulations.

Dans les énoncés des consignes écrites, on prête attention à deux éléments :

- on répète le verbe associé à la manipulation sans la nommer (par exemple « remplacez le mot par... », « effacez le groupe... ») afin d'introduire le plus naturellement possible le nom de la manipulation ;
- on limite l'emploi du métalangage pour laisser l'élève conclure et justifier sa conclusion ;

Activité 1 :

Exercice 1

- 1) Réécrivez la phrase « Les jeunes poètes de Paris ont formé un groupe appelé Le Parnasse ».
- 2) Réécrivez la phrase en remplaçant le groupe souligné par un seul mot.

Dans cet exemple, on a éliminé l'emploi du terme « pronom » pour le préférer à « un seul mot ».

Le déroulé de la séance est le suivant : les élèves (qui sont en demi-groupe pour cette séance) ont à leur disposition le document papier de la première activité (en annexe 3). Je leur laisse 8 minutes pour lire le document et réaliser un maximum d'exercices au choix sur feuille. On consacre ensuite l'heure à corriger à l'oral les exercices en confrontant les réponses de chacun. Le bilan, réalisé à l'oral, permet ensuite d'élargir l'activité à une réflexion sur les rôles de la manipulation. Les autres activités (2, 3 et 4) sont réalisées à la maison par les élèves sur feuille. Une deuxième heure est consacrée à la correction collégiale des exercices en confrontant les réponses de chacun pour chaque activité. À la fin de cette séance, les élèves visionnent une vidéo (en annexe 4) présentant les différentes manipulations avec les symboles qui seront ensuite utilisés par la suite.

Cette séance de découverte met en œuvre les recommandations didactiques du point de vue de la démarche d'observation et du point de vue de la motivation des apprenants. En effet, cette phase de découverte insiste sur la démarche active et progressive de chaque

manipulation en confrontant les élèves à différents niveaux de manipulation à chaque exercice :

« une démarche active de découverte et d'observation réfléchie (...) vise à faire appréhender les caractéristiques formelles des unités linguistiques par la confrontation d'énoncés pouvant être comparés sur un plan donné. »³⁰

Telle qu'elle est conçue, cette séance permet d'élaborer progressivement les caractéristiques, non pas d'une unité linguistique, mais d'un outil linguistique.

Ensuite, du point de vue de la motivation, on peut raisonnablement penser que cette séance place les élèves dans une position de manipulateurs de la langue qui peut être stimulante. De plus, cette séance ne cherche pas à faire appliquer une manipulation aux élèves après l'exposé d'une règle. Au contraire elle les engage à manipuler pour ensuite formuler des conclusions : les élèves sont face à un défi, celui de pouvoir nommer une manipulation et d'en énoncer les propriétés linguistiques mises au jour par la manipulation. D'une certaine manière, on met ainsi en œuvre les recommandations du point de vue de la motivation des apprenants :

« les tâches consistant à observer un phénomène grammatical dans des textes, à manipuler des énoncés en les transformant, à formuler des constats, à les commenter etc., sont intéressantes pour les élèves parce qu'elles sont exigeantes cognitivement (...) alors qu'appliquer une règle d'accord (...) ne constitue pas une activité stimulante sur le plan cognitif. »³¹

2.2 La séance de structuration et de confrontation aux situations problèmes.

Pour faire suite à la séance de découverte, on élabore un second temps d'enseignement et d'apprentissage qui consiste à approfondir la connaissance de chacune des manipulations et de leur fonctionnement afin d'exposer certaines de leurs propriétés linguistiques et afin d'habituer les élèves à des manipulations de plus en plus conscientes et réfléchies.

³⁰ « Contenus et démarche de la grammaire rénovée » in (dir.) Chartrand S-G, *Mieux enseigner la grammaire*, p. 55

³¹ *Ibid.* p.39

Cette étape prend appui sur quatre vidéos élaborées par mes soins qui exposent chacune des manipulations. Un tableau synthétique de ces vidéos détaillant les différents contenus est consultable en annexe 5.

Ces vidéos permettent d'exposer les propriétés de chacune des manipulations en accompagnant l'exposé d'exemples qui montrent concrètement la manipulation. L'aspect visuel de chaque manipulation est renforcé par des symboles associés à chacune d'entre elles (en annexe 6) et par la mobilité des mots et groupes de mots.

L'exposé est animé par un petit personnage qui « parle » à travers des phylactères et qui « écrit » sur un tableau blanc. Après chaque développement de propriété linguistique mise au jour par la manipulation, les élèves sont confrontés à un moment d'application : ils doivent appliquer une procédure sur un énoncé différent de celui qui a été montré en exemple afin d'aboutir à la conclusion à la même propriété. Ce moment s'intitule « À vous de jouer ! ». En fin de vidéo, une séquence intitulée « Résoudre un problème » intervient. Celle-ci élargit l'application des propriétés en soumettant aux élèves une *situation-problème* qui peut être résolue au moyen de la manipulation en question. Toutefois, à ce moment, aucune autre indication que l'énoncé du problème n'est donnée et les élèves doivent pouvoir mobiliser la propriété adéquate pour pouvoir situer sur quelle unité ou quel segment de la phrase il est nécessaire d'appliquer la manipulation. Cette ultime séquence développe ainsi le raisonnement sur la langue des élèves en les invitant d'abord à manipuler (sans métalangage) puis à nommer les éléments manipulés (avec métalangage). Bien évidemment, à la suite de ce moment, le professeur apporte des explications au moment de la correction orale de cette situation-problème.

Ces vidéos sont un appui de cours : le professeur diffuse cette vidéo pendant le temps du cours et effectue des arrêts sur image pour étayer la démonstration si besoin. La dimension interactive de la vidéo implique aussi les élèves qui sont invités, lors des phases de questionnement (« À vous de jouer » et « Résoudre un problème ») à formuler à l'oral, après un temps de réflexion, une réponse et à la justifier en manipulant les énoncés. Notons qu'on peut envisager de prendre appui sur la dimension interactive en organisant l'interaction sous forme de jeu d'équipe par exemple.

En plus de ces séances qui restructurent les résultats des manipulations qui ont été observés globalement en séance de découverte, on développe l'approfondissement des manipulations à travers une série de problèmes grammaticaux auxquels les élèves doivent répondre sur un questionnaire en ligne. Chaque série demande de mettre en œuvre une manipulation. De plus, pour chaque problème, le modèle est demandé : les élèves doivent systématiquement justifier leur réponse, soit à l'écrit, soit à l'oral en s'enregistrant. La justification doit ainsi s'appuyer sur une manipulation. Aussi, toujours dans une perspective à la fois de progression et de motivation, on invite les élèves à réaliser un maximum de problèmes, sans leur demander de traiter la totalité des questions.

"Le massif rocheux du centre de l'île permit au héros Robinson Crusoé d'établir son dépôt général"

Remplacez l'ensemble du groupe auquel appartient le mot "Crusoé" par un seul mot et dites à quelle classe grammaticale appartient ce mot.

Dans la phrase que vous avez obtenue, le mot "lui" occupe-t-il la fonction COD ou COI ?

COD

COI

Justifiez votre réponse.

Deux exemples de « problèmes grammaticaux » soumis aux élèves pour le remplacement. On remarquera que le remplacement entraîne également ici un déplacement du groupe en zone préverbale ce qui nous permet d'introduire progressivement la complémentarité de certaines manipulations.

2.3 La séance de transfert de l'apprentissage des manipulations.

La séance de transfert a pour objectif de complexifier l'usage des manipulations. À travers cette séance, on cherche à ce que l'élève puisse mobiliser au moins deux manipulations pour répondre à un même objectif d'analyse grammaticale. On pose ainsi aux élèves deux modèles de phrase :

- Phrase n°1 : Les arbres de la forêt tropicale d'Indonésie abrit_____ des paradisiens.
- Phrase n°2 : Ces oiseaux qui se nourrissent de fruits, d'insectes, de grenouilles ou de lézards constitu_____ une espèce menacée.

Pour chaque phrase, on soumet deux mêmes objectifs aux élèves :

- Délimitez le GN qui a la fonction sujet dans la phrase en utilisant au moins deux manipulations.
- Trouvez le noyau du GN qui donne au verbe ses marques de personnes et de nombre en utilisant au moins une manipulation.

Si le but est de complexifier l'usage des manipulations, on ne cherche pas à complexifier l'analyse grammaticale qui reste entièrement à la portée des élèves. Toutefois, on engage les élèves à réaliser des analyses sur deux plans : l'un syntaxique et l'autre morphosyntaxique.

Pour ce travail, on attendra d'eux qu'ils mobilisent l'encadrement et le remplacement puis l'effacement. Notons que ce travail est réalisé individuellement et en toute autonomie, après que l'élève aura consulté toutes les vidéos et les corrections des problèmes grammaticaux en guise de révision.

Enfin, le nombre de questions et de modèles de phrases est volontairement réduite à deux. Cela dans le but d'évaluer la qualité du raisonnement des élèves (qui découvrent les manipulations) et non pas leur quantité.

Cette activité sert d'appui à la seconde activité de transfert des apprentissages qui consiste en une dictée.

L'objectif est de faire écrire aux élèves une dictée (élaborée et dictée par le professeur) puis, après annotations de notre part, de corriger les erreurs qui pourraient s'y trouver en justifiant leurs corrections par une ou plusieurs manipulations. Le but est ici d'inviter les élèves à raisonner non plus seulement sur des modèles de phrases, mais sur leurs propres copies et à comprendre comment les analyses grammaticales supportées par les manipulations qu'on aura faites jusqu'ici peuvent aussi être appliquées sur un plan de correction orthographique.

Dans un souci de différenciation, on aura soin, lors de nos annotations, de sélectionner d'une à plusieurs erreurs en fonction du profil de l'élève et le guider plus ou moins dans le choix des manipulations à mobiliser en lui donnant le nom des manipulations à réaliser, ou seulement le nombre ou encore en ne lui donnant aucune indication. Dans l'éventualité où un élève ne ferait aucune erreur, on pourra lui demander de justifier son orthographe à certains endroits. Bien entendu, les erreurs retenues ne seront que celles relevant de l'orthographe

grammaticale, c'est-à-dire la seule démontrée dans nos séances — bien que l'on puisse aussi bien appliquer les manipulations sur des erreurs lexicales.

III. LA CONCEPTION DES SUPPORTS : QUELS CHOIX & POUR QUELS USAGES ?

3.1 La série d'exercices manipulatoires.

Cette série d'exercices est présentée sur un support papier et les élèves doivent réaliser les manipulations à l'écrit sur une feuille qui est ensuite récupérée par le professeur à la fin de chaque heure.

Le support qui a été choisi permet aux élèves de pouvoir réaliser concrètement les manipulations, c'est-à-dire d'écrire les phrases initiales et de les réécrire ensuite en ayant opéré une manipulation. Bien que la phase de correction de ces exercices soit ensuite réalisée de manière orale et ensuite simplement recopiée par les élèves, ceux-ci ont pu dans un premier temps expérimenter *concrètement* la manipulation du remplacement, de l'encadrement, de l'effacement et du déplacement. La phase écrite est importante car elle suppose que les élèves aient une représentation *visuelle et physique* de ce qu'est une manipulation et de la manière dont elle est appliquée sur un énoncé qu'elle va ensuite modifier. Ceci intervient dans notre objectif de rendre l'étude de la langue plus concrète, où les mots et les phrases deviennent mobiles et transformables.

On veille ainsi à multiplier le plus possible dans nos consignes les moments où les élèves doivent écrire la phrase initiale puis la réécrire en faisant l'opération demandée (effacez, déplacez etc.). Par ailleurs, ce choix de support permet à l'élève de poursuivre son travail chez lui afin de réaliser les séries qu'on aura pas eu le temps de faire en classe. Le support papier permet à l'élève d'emporter avec lui les exercices et ainsi de bénéficier de plus de temps pour les réaliser qu'il n'en dispose pendant le temps de la classe. En somme, le support choisi présente les caractéristiques suivantes :

- il donne une représentation visuelle et "physique" des manipulations ;
- il implique l'élève dans une brève tâche de réécriture qui l'oblige à manipuler ;
- il fournit la possibilité à l'élève de réaliser les exercices dans un temps plus long qui n'est pas celui de la classe.

3.2 Les vidéos : un support accessible et re-consultable.

Lors des séances d'approfondissement, les élèves visionnent une vidéo en classe avec des moments d'arrêts qui me permet de réaliser des phases d'étayage sur certains points. Ce support présente plusieurs intérêts.

Le premier intérêt de la vidéo est sa forme ludique avant tout. En effet, afin d'éviter les écueils d'une « leçon » écrite sur un support photocopié, on préfère cette solution moins rébarbative pour l'élève. Les élèves vont en effet plus naturellement apprécier la vidéo pour son aspect ludique (utilisation d'un personnage animé, de phylactères qui rappellent la bande-dessinée, couleurs etc.).

Le second intérêt de la vidéo est qu'elle présente visuellement de manière très concrète les manipulations : les mots et les groupes de mots sont mobiles, on voit « en direct » les manipulations. Ainsi, contrairement à une leçon rédigée, les manipulations ne sont pas « figées » : on est spectateur de la manipulation de son point A à son point B et on visualise tout le processus. Sur un support papier, il est très difficile de rendre compte visuellement de la manipulation. Pour nos élèves de cinquième, le choix de l'animation est plus adéquat pour décrire le phénomène manipulatoire.

Le troisième intérêt de la vidéo réside dans la navigation. Il serait intéressant de pouvoir comparer plus attentivement le support papier au support vidéo de ce point de vue. Toutefois, on peut supposer que la navigation dans la « leçon » dans une vidéo sera plus évidente pour un élève. Il pourra en effet revenir sur un moment de la vidéo qu'il n'aura pas bien compris et ainsi le rejouer, revoir la démonstration et reconsulter le résultat de cette démonstration. Cette navigation n'est probablement pas aussi efficace sur support papier, très souvent consulté de manière linéaire par les élèves.

Enfin, nous précisons que cette vidéo n'est pas seulement visionnée en classe mais qu'elle est aussi accessible à tous les élèves depuis un support informatique personnel ou collectif, comme au CDI, (téléphone, ordinateur, tablette) car elle est en accès libre pour eux sur un site pédagogique qui leur est dédié (*La Cl@sse*). Il s'agit d'un site que je crée au fur-et-à-mesure des séquences. Chaque séquence dispose de sa propre page, et sur chaque page, le contenu des cours (leçon, vidéo, image, corrigé d'exercices, enregistrement audio etc.) et les exercices en ligne y sont déposés. Ainsi, les élèves ont la possibilité de consulter personnellement cette

vidéo avant de se consacrer aux problèmes grammaticaux (ou pendant). Les vidéos sont donc visionnables à tout moment par chaque élève.

Toutefois, certaines limites sont d'ores et déjà identifiées : si les vidéos sont disponibles sur internet, elles ne le sont pas dans le cahier. Ainsi les élèves ne disposent pas de trace dans leur cahier de cette « leçon ». De plus, on peut se questionner sur l'appropriation personnelle de ce contenu. Contrairement à un support papier, les élèves ne peuvent pas écrire, colorier, surligner comme certains le font habituellement. Enfin, bien que la vidéo puisse être perçue comme un support ludique, on peut s'interroger sur la mémorisation de son contenu par les élèves : la vidéo est-elle un support de mémorisation efficace ?

3.3 Les affiches : un support pour la classe.

Si les élèves n'ont pas de support dans leur propre cahier, on envisage de leur faire concevoir une affiche par manipulation qui serait disposée dans la classe. Ainsi, pour chaque manipulation les élèves auraient à concevoir un support sur un format A3 ou A4 qui institutionnaliserait ce qui a été traversé lors des différentes séances. On y indiquerait ainsi le nom de la manipulation, son symbole et ce qu'elle permet de faire en donnant quelques exemples.

La disposition de ces affiches au sein de la classe nous permet d'évacuer en partie la compétence de mémorisation des manipulations (sur le plan purement théorique) comme préalable à leur utilisation et de privilégier la compétence de raisonnement. En effet, lors de la séance de transfert des apprentissages qui est faite en présentiel, les élèves auront la possibilité de consulter les affiches pour se souvenir de chaque manipulation et de ce que chacune permet. Le recours aux affiches permet ainsi une mémorisation plus efficace qui s'appuie sur l'expérience et non pas sur la simple mémorisation d'un savoir déclaratif.

Ainsi ce format ne contraint pas l'élève à connaître parfaitement ce à quoi sert chaque outil (bien qu'il soit important d'en connaître un minimum pour déclencher son utilisation), mais l'oblige plutôt à se demander quel outil il serait bon d'utiliser et comment il faut s'en servir pour résoudre un problème grammatical. Ces affiches ont leur importance car elles permettent de mettre les élèves dans une posture active et réflexive et les contraignent à opérer un transfert de leurs apprentissages et pas simplement une pure restitution. Bien entendu, on peut espérer que le recours à ces affiches ne supprime pas l'enjeu de

mémorisation mais qu'il le diffère d'une certaine manière. On souhaite qu'il permette d'ancrer plus durablement en mémoire ces procédures, en clarifiant aussi le statut de l'énoncé modifié pour éviter tout malentendu : l'énoncé manipulé doit être grammatical, correct et similaire sémantiquement et correct du point de vue de la production « naturelle » (en prenant comme référence un locuteur adulte expérimenté).

TROISIÈME PARTIE :

RÉSULTATS DES SÉANCES

I. LA MISE EN ŒUVRE DES SEANCES DANS LA SITUATION DU COVID-19

1.1 Une mise en œuvre repensée dans le cadre de la continuité pédagogique.

Lors de la mise en œuvre des séances, nous avons été confrontés à une situation inédite : la crise sanitaire liée au COVID-10. Cette situation qui est intervenue peu après le début de la séquence portant sur les manipulations nous a contraint à adapter nos séances. Ainsi, l'enseignement des manipulations syntaxiques et les activités qui auraient dû se tenir en présentiel ont été maintenus via différents supports numériques.

Pour les cours en présentiel, nous avons opté pour une classe en audioconférence via l'application « BlackBoard Collaborate » proposé par le CNED. Pour les activités qui auraient dû être réalisées en classe, on a choisi d'utiliser le site « Quizinière® » (développé par le Réseau Canopé) qui permet de créer des questionnaires en ligne auxquels les élèves peuvent apporter des réponses diverses en fonction du choix du professeur (QCM, réponse écrite ou orale, dessin, image, vidéo, lien internet). On use également du site pédagogique *La Cl@sse* qui a un intérêt particulier car il centralise les vidéos des manipulations syntaxiques et les activités sur les problèmes grammaticaux de chaque manipulation ainsi que leurs corrections (sur Quizinière®). Les élèves se dirigent aisément vers ces différentes pages en cliquant sur des liens hypertextes.

Au regard de la situation, il a fallu adapter nos séances aux exigences du numérique, si bien que j'ai maintenu la plupart des séances et leurs activités prévues en utilisant un support numérique et j'ai fait le choix de ne pas consacrer de temps à l'élaboration en commun d'affiches qui, dans la situation qui était la nôtre, n'avait plus sa raison d'être et posait de nombreuses difficultés d'ordre technique. De la même manière, la dictée qui devait intervenir au moment du transfert des apprentissages n'a pu être concrétisée.

1.2 Collecte des données et sélection des profils d'élèves.

La continuité pédagogique a eu des effets sur la quantité des travaux d'élèves. Tandis que dans une période normale on aurait pu s'assurer de la réalisation effective des différentes activités par les élèves, le travail à distance s'est montré être plus irrégulier, plus fluctuant et plus incertain. Aussi, la réalisation des différentes activités par tous les élèves n'a pas été possible : certains ont été dans l'impossibilité de les réaliser, d'autres ont été très irréguliers dans la réalisation de leur travail et enfin certains ont assisté de manière discontinue aux séances de cours en audioconférence. Ainsi, les données collectées sont trop partielles pour être révélatrices des effets qu'a eu l'enseignement des manipulations à l'échelle de la classe.

Pour cette raison, j'ai décidé d'analyser ces données pour en donner un examen plus qualitatif que quantitatif. À ce titre, nous observerons les résultats produits par quatre profils d'élèves différents, sélectionnés selon leur niveau scolaire en français, leur aisance à l'oral ou à l'écrit et la régularité de leur travail personnel :

- **Julien**³² : élève de niveau faible à insuffisant, qui bénéficie depuis le mois de mars d'un Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE). Julien est un élève très introverti qui présente généralement des difficultés dans les tâches de grammaire aussi bien écrites qu'orales (entres autres tâches). Cet élève a suivi la totalité des séances de cours en présentiel et à distance, et il a réalisé toutes les activités à l'exception des séries de problèmes grammaticaux portant sur le remplacement et l'effacement.
- **Fleur** : élève de niveau généralement faible, en particulier en orthographe grammaticale. Fleur est une élève qui prend la parole de manière régulière (spontanément ou non) à une fréquence « normale ». Rigoureuse, à l'écoute et investie, elle se montre généralement intéressée en cours malgré ses difficultés. Cette élève a suivi la totalité des séances de cours en présentiel et à distance. Elle a aussi réalisé toutes les activités sans exception.
- **Océane** : élève de niveau généralement satisfaisant. Océane est une élève introvertie qui ne prend jamais la parole spontanément et qui éprouve parfois quelques embarras à s'exprimer lorsqu'elle est interrogée, bien qu'elle soit en totale capacité cognitive de le faire. Convenable dans son travail, Océane n'est pas

³² Les prénoms ont été changés par souci d'anonymisation.

particulièrement investie en cours, peut se montrer distraite, mais ne présente pas de difficultés d'apprentissage particulières. Elle présente des capacités cognitives solides, mais pas toujours mises en œuvre.

- **Sadia** : élève de niveau satisfaisant à très satisfaisant. Sadia est une élève qui prend aisément la parole et n'hésite pas à intervenir pour répondre ou questionner. Très régulière dans son travail personnel, elle le réalise généralement de manière complète ou approfondie. Elle fait preuve d'un esprit vif et parvient sans peine à exprimer une pensée, tant à l'écrit qu'à l'oral. Sadia a suivi la totalité des cours en présentiel. Sa connexion assidue lors des cours en audioconférence a été ponctuée de coupures intermittentes. Elle a pu réaliser toutes les activités sans exception.

Dans cette partie, nous suivrons un plan chronologique qui présentera toutes les séances à partir des résultats de ces quatre élèves et, selon, à partir de données plus larges, sélectionnées parmi la classe.

II. DE LA SEANCE DE DECOUVERTE AUX SEANCES DE STRUCTURATION

2.1 La séance de découverte des manipulations.

Cette séance s'est déroulée en demi-groupes. Chaque demi-groupe a bénéficié de deux heures au total pour cette séance. La première a été consacrée à l'activité n°1 portant sur le remplacement (annexe 3, activité 1). Entre les deux heures, les élèves devaient réaliser les trois activités restantes à la maison (par écrit, sur feuille). La deuxième heure a été consacrée à la correction de ces trois activités de manière orale et collégiale.

Le déroulé de la première a été le suivant : les élèves, d'abord confrontés individuellement à la série d'exercices de l'activité 1 (qui ne porte pas de nom à ce stade), devaient réaliser un maximum d'exercices au choix pendant huit minutes. À la suite de ces minutes, on effectuait les exercices un à un, à l'oral. Les élèves pouvaient tous intervenir pour proposer leurs réponses. Le tableau, sur lequel était projeté le document, servait aussi de support pour écrire leurs propositions puis une correction était retenue. La correction était écrite par les élèves sur leurs feuilles.

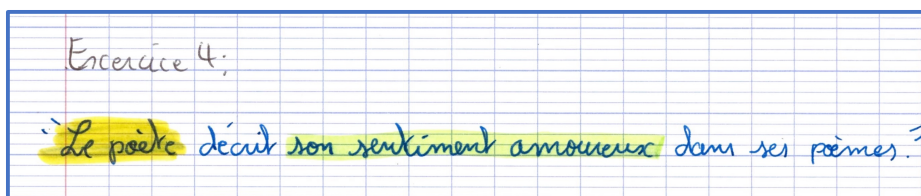
La phase de découverte individuelle

Lors de ces huit minutes, les élèves ont réalisé en moyenne deux exercices. Le plus souvent en suivant l'ordre proposé, parfois en sélectionnant les exercices.

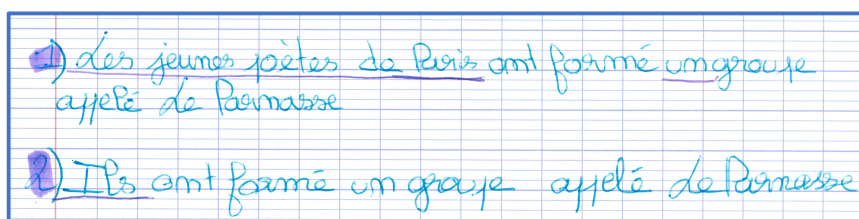
Sadia effectue le 1^{er} et le 4^e exercice. Pour chacun, elle réalise la manipulation suivant les consignes et surligne également les unités et les groupes qui les remplacent, ce qui est un indice de la compréhension du phénomène de pronominalisation.

Exercice 4

- 1) Lisez la phrase : « Le poète évoque souvent son sentiment amoureux. Il le décrit dans ses poèmes. »
- 2) Réécrivez la phrase en remplaçant les mots soulignés par ce qu'ils désignent.



Océane réalise le 1^{er} et le 2^e exercice en soulignant le groupe ou l'unité remplacée et isole ainsi les séquences remplacées. Elle montre également une certaine précision en indiquant « c'est un déterminant défini », corrigé ensuite par « C'est un déterminant : article défini ». Ces deux élèves manifestent une part importante de déjà-là, tant pour le classement que pour les réflexes d'analyse des unités et du découpage syntaxique.



Fleur réalise aussi le 1^{er} et le 2^e exercice. Tout comme les deux autres élèves, elle a le réflexe d'écrire l'unité remplaçante d'une couleur différente. Elle classe toutefois *un* comme « préposition ». La part de déjà-là correspond à une conceptualisation des mots

grammaticaux³³ qui pousse l'élève à isoler ces « petits mots » (monosyllabique, dépourvus d'accent) comme des prépositions (ou autre) avant d'identifier leur classe grammaticale respective.

Julien a la particularité d'avoir écrit (pour le 1^{er} exercice) : « Le groupe grammatical de cette phrase est un déterminant ». On peut mettre cette erreur sur le compte de l'inattention, toutefois on peut aussi voir que la distinction entre syntaxe et classe grammaticale n'est pas clairement établie chez l'élève qui fait ici la confusion entre l'axe syntagmatique (groupe grammatical) et l'axe paradigmatique (classe des mots qui commutent avec telle unité de l'axe syntagmatique).

La correction orale

Fleur manifeste une compréhension du fonctionnement du remplacement pour identifier une classe grammaticale au cours de la séance (sur les phrases : « Il leur a dédié de beaux poèmes » et « Il les a dédiés à ses maîtresses ») :³⁴

P : quelle est la classe grammaticale de ces mots ?

Fleur : des déterminants

P : alors vous dites *des déterminants* + si ce sont des déterminants ça veut dire qu'on peut les remplacer par quoi ?

Fleur : par d'autres déterminants

P : Par d'autres déterminants + Alors essayez de remplacer *leur* par d'autres déterminants + par un déterminant

Fleur : Non c'est pas possible

Fleur remarque que ces pronoms ne peuvent pas commuter avec des déterminants. Elle invalide ainsi l'hypothèse que « les » et « leur » sont ici des déterminants.

On remarque toutefois que pendant cette séance de découverte, si plusieurs élèves participent activement et font leurs propositions ou forment des objections à certaines,

³³ Cette conceptualisation spontanée est éclairée par Morgane Beaumanoir-Secq dans sa thèse intitulée *Le tri des mots : pour une grammaire utile aux élèves, dans la continuité et la cohérence* (2016).

³⁴ Remarque : on utilise la convention pour la transcription de l'oral exposée dans l'ouvrage de Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane. Voir annexe 10.

quelques-uns restent relativement passifs. C'est le cas de Julien qui n'intervient que très rarement.

La correction orale mène progressivement les élèves à user de la manipulation pour raisonner et justifier leurs réponses. Cependant, un conflit se présente entre l'habitude qu'ont les élèves qui visent l'obtention du bon résultat et la rigueur que je leur demande. On se trouve parfois en difficulté pour faire formuler aux élèves un raisonnement plutôt que la simple bonne réponse. La formulation du raisonnement est d'autant plus complexe que la manipulation, bien que visible par des couleurs au tableau (surlignages, fléchage), est parfois difficilement exprimable par l'élève et demeure implicite, en témoigne cet échange à propos de l'exercice 4 (activité 1).

Julien : elle y est déjà la réponse

P : c'est quoi la réponse ?

Julien : bah c'est ce que vous avez écrit au tableau non ?

P : je suis d'accord que ça c'est la bonne réponse mais moi je vous pose pas la question de *est-ce que c'est la bonne réponse* je vous dis *qu'est-ce qu'on a été obligé de faire quand on a fait ça ?* + si vous comparez *IL LE décrit dans ses poèmes*, qu'est-ce qu'on a été obligé de faire ?

[...]

Julien : ah + vous avez remplacé *il* par *le poète*

P : d'accord

Julien : donc du coup vous avez enlevé *il* et vous avez mis *le poète*

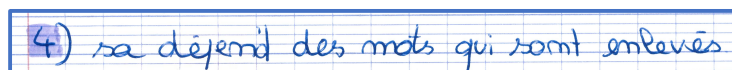
Dans sa reformulation, Julien décompose le véritable fonctionnement de la manipulation du remplacement par une suppression et un ajout.

Lors de cette séance, on s'aperçoit par exemple que Sadia a une meilleure capacité pour formuler des raisonnements en utilisant un métalangage adéquat, contrairement à Fleur par exemple qui a des difficultés à user d'un métalangage plus précis (activité 3, exercice 1) pour identifier l'adjectif ou même pour évoquer la manipulation du *remplacement* lorsque l'on efface et remplace « grands » par « qui ont du talent » dans « Les grands poètes imaginent des univers pittoresques. » (= « ça » dans les propos de Fleur) :

Fleur : bah non ça change pas complètement et on peut aussi + en fait c'est la même sorte de mot en gros on peut changer + en fait la phrase au début c'était + c'était ++ *les grands poètes imaginent des univers pittoresques* bah on peut changer en ++ c'est pas obligé de garder le mot on peut changer en mettant d'autres mots comme *le grand* + *les petits*

La réalisation du travail à la maison

Enfin, on s'aperçoit que plus les réflexions nécessitent de recourir à des synthèses abstraites et globales, plus la formulation écrite est lacunaire. Océane par exemple esquisse un petit début de raisonnement (ex 3, activité 3) qui montre qu'elle comprend qu'il y a des différences entre des groupes syntaxiques nécessaires et des unités facultatives sans pour autant verbaliser cela en usant de termes grammaticaux connus (adjectifs, complément d'objet etc.). Cette absence de verbalisation tient de la mécompréhension du sens de l'activité et du rôle des manipulations. Après une succession d'effacements (de compléments de verbe et de compléments circonstanciels) et la question « la phrase est-elle bien formée ? » (réponse affirmative attendue), Océane répond à « qu'en déduisez-vous ? » :



4) sa dépend des mots qui sont enlevés

De cette séance, il ressort que la manipulation est facilement faisable par les élèves : tous ont la capacité de la réaliser en suivant les consignes. Mais très vite, des oppositions apparaissent entre les élèves : plus les justifications demandent à être précises (comme lors du remplacement ou de l'encadrement), plus la manipulation réclame une posture éloignée de l'usage (comme lors de l'encadrement avec *C'est...que* qui nécessite de mettre à distance l'acceptabilité par rapport à un usage) et plus la conception des objectifs et du sens des manipulations deviennent complexes pour certains.

Certains élèves toutefois appliquent strictement les manipulations et montrent un effort et une rigueur méthodologique : en cela, on peut voir que la manipulation devient pour eux un réel outil de méthode. Un élève interroge par exemple le résultat obtenu après avoir remplacé « le » par « son sentiment amoureux » dans « il le décrit dans ses poèmes » : **le poète son sentiment amoureux décrit dans ses poèmes*. Un autre exemple est observable avec Fleur qui utilise l'encadrement *ne...pas* en encadrant l'ensemble de la forme composée. Le verbe est ainsi rigoureusement encadré et la manipulation a été exécutée méthodologiquement³⁵ :

³⁵ Remarque : les flèches ont été ajoutées par l'élève lors de la mise en commun en classe.

Le poète n' évoquait pas son
sentiment amoureux. Il me l'a

écrit pas dans ses poèmes

Cet exercice n'est pas dans leurs habitudes mais les élèves sont facilement entrés dans l'activité. La formulation d'un raisonnement apparaît relativement complexe pour les élèves et nécessite beaucoup d'étayage de ma part et des invitations récurrentes à la justification (« comment le savez-vous ? » « prouvez-le », « comment vous pouvez le prouver ? »), ce qui ne va visiblement pas de soi. Aussi, cette première étape étant déjà difficile à atteindre, on n'aura pas eu l'occasion de réaliser les bilans qui étaient prévus à la fin de chaque activité. Toutefois, on aura apprécié la remarque d'un élève répondant à la question « qu'est-ce que vous avez compris de cette séance, à quoi ça sert d'après vous ? » : « c'était bien parce qu'on comprend en fait que les mots on peut les bouger, et ça c'est vrai que je pensais pas. ». Cette remarque peut nous permettre à l'avenir de créer de nouvelles situations pour aider certains élèves surmonter la croyance à une linéarité inflexible du discours — croyance qui constitue un obstacle cognitif.

2.2 Les séances de structuration.

Ces séances ont eu lieu en audioconférence sur un total de cinq heures. Avant chaque séance, les élèves devaient visualiser la vidéo correspondante à la manipulation étudiée (en annexe 4) pendant l'heure. Cette vidéo était disponible sur le site *La Cl@sse*. Chaque heure se déroulait ainsi : lorsqu'il y avait lieu, une reprise des problèmes grammaticaux était faite, à partir d'une correction qui leur était projetée (par un partage d'écran). Ensuite, on diffusait en diaporama des captures de la vidéo de la manipulation. À ce moment, on apportait ponctuellement un étayage sur les manipulations. Les élèves étaient invités à répondre à l'oral aux « à vous jouer ! » et aux « situations problèmes ». Les élèves pouvaient intervenir à tout moment en levant la main et en prenant la parole. Avant toute observation, remarquons qu'environ six à sept élèves environ sur vingt-six étaient absents pour ces séances.

Il n'est pas aisé d'évaluer l'impact d'une telle séance, car on n'est peu en mesure d'estimer le degré de concentration et d'investissement réel des élèves. En effet, l'outil utilisé pour cette séance implique que l'élève ait suffisamment d'assurance pour prendre la parole car lorsqu'un participant prend la parole, il est le seul, et tous les autres l'entendent très distinctement. Aussi on constate une participation très active de seulement cinq à six élèves par séance tandis que les autres restent relativement muets, se contentant d'interventions très sommaires (d'acquiescements) sur la discussion instantanée. Ainsi Océane et Julien ont été peu ou pas présents oralement lors de ces quelques heures, malgré mes invitations répétées.

Cependant, au regard de la qualité des interventions des élèves, on peut penser que ces séances de démonstration des manipulations, avec l'appui d'une vidéo pré-visualisée, ont été relativement fluides. Généralement, les élèves apportaient des réponses justes aux « à vous jouer ! » et aux « situations problèmes ». Néanmoins, je constatais souvent une même imprécision lorsque les élèves apportaient des réponses. Très régulièrement, les élèves donnaient leur résultat sans formuler leur démarche. Ainsi, à la séquence « À vous de jouer ! » du *remplacement* (0:02:40 : J'ai vu deux chiens errants. Je les ai contournés en passant de l'autre côté), Fleur répond :

Fleur : c'est un pronom

P : oui comment le savez-vous ?

Fleur : parce que ça remplace *les chiens*

P : alors attendez + qu'est-ce que vous avez fait ? faites-moi la manipulation pour qu'on comprenne

Fleur : bah on peut dire que *les* c'est *les deux chiens errants*

P : ok ça c'est vrai on peut dire que *les* égale *les deux chiens errants* mais utilisez le remplacement pour répondre

Fleur : alors dans la deuxième phrase on peut dire *j'ai contourné les deux chiens errants en passant de l'autre côté* alors on a remplacé (par) *les*

Il est intéressant de voir dans cet échange que la manipulation reste implicite au départ et plusieurs incitations de ma part déclenchent une verbalisation de la manipulation par Fleur. Il est intéressant également de remarquer qu'il n'a pas été fait état, à ce stade, de l'antéposition du pronom qui nécessite, en plus du strict remplacement, un déplacement en postposition du verbe. Ce commentaire aura été fait par un autre élève après la question « que peut-on dire à propos du pronom *les* dans cette phrase ? ».

J'ai donc insisté particulièrement sur la démarche du raisonnement à chaque séquence de démonstration dans les vidéos. Pour cela, je verbalisais la démarche du personnage de la vidéo en détaillant chacune des étapes du raisonnement : 1° exposé du questionnement ; 2° réalisation de la manipulation sur l'énoncé ; 3° verbalisation du résultat obtenu ; 4° analyse du résultat obtenu en des termes syntaxiques ou morphosyntaxiques.

Cette rigueur a progressivement été adoptée par les élèves au cours des séances et en particulier par Sadia. Celle-ci développe par exemple cette réponse à la séquence « À vous de jouer ! » de *l'effacement* (0:04:55 : Mardi, le cours dure deux heures / Mardi, on a cours à deux heures) :

Sadia : le complément circonstanciel c'est à *deux heures* dans la deuxième phrase car si on efface *deux heures* dans la première phrase ça donne *mardi, le cours dure* et donc là ça ne veut rien dire + et si on efface à *deux heures* dans la deuxième phrase ça donne *mardi, on a cours* et là la phrase veut toujours dire la même chose + ça veut dire que mardi on a cours + il y a juste la précision de l'heure qu'on a enlevée

À l'évidence, Sadia manifeste ici à la fois sa maîtrise de la manipulation et sa maîtrise de la formulation d'un raisonnement qui exploite la manipulation et les résultats de cette dernière. On peut soulever toutefois l'absence de comparaison sémantique entre « le cours dure » et « le cours dure deux heures » qui m'a amené ensuite à évoquer les similitudes lexicales entre certains compléments circonstanciels et certains compléments de verbe qui peuvent facilement nous tromper ; doute qui peut précisément être levé au moyen de l'effacement.

À l'occasion de la séance sur l'effacement, Fleur aura remarqué que le groupe « qui possède un toit ouvrant » dans « les grands-parents de Claire ont acheté une nouvelle voiture qui possède un toit ouvrant » (0:01:25) pouvait être effacé. Cette intervention spontanée nous a permis de faire remarquer que pour être totalement complète, l'opération pour savoir si on a affaire à un complément circonstanciel nécessite de le soumettre aussi au déplacement. La remarque de Fleur signale qu'elle a ici effectué une exploration en appliquant la manipulation à un groupe au-delà de ceux distingués par des couleurs et donc qu'elle a manifesté une certaine autonomie dans l'usage de la manipulation. L'élève s'empare de la manipulation pour tester la phrase et interroger le système syntaxique : il s'agit déjà d'une tentative de transfert.

Concernant la manipulation du déplacement pour identifier les compléments circonstanciels (0:02:40), on remarque que plusieurs élèves, dont Sadia, ont fait l'erreur de

considérer le groupe verbal « le peuple de Paris s'est rendu à la Bastille » comme complément circonstanciel :

Sadia : dans cette phrase le complément circonstanciel c'est *le peuple de Paris s'est rendu à la Bastille* parce qu'on peut dire *Le peuple de Paris s'est rendu à la Bastille pour se fournir en armes, le 14 juillet 1789*

P : Vous dites que c'est *le peuple de Paris s'est rendu à la Bastille* qui est complément circonstanciel ++ alors + rappelez-vous on a vu aussi qu'avec l'effacement, on pouvait savoir si on était face à un complément circonstanciel ++ Ici essayez d'effacer le groupe que vous pensez être le complément circonstanciel

Sadia : ah bah non on peut pas

P : expliquez-vous + qu'est-ce que vous obtenez ?

Sadia : si on efface ça donne juste *pour se fournir en armes, le 14 juillet 1789*

P : voilà, donc *le peuple de Paris s'est rendu à la Bastille* ne peut pas être le complément circonstanciel + en fait les compléments circonstanciels c'est *pour se fournir en armes* et *le 14 juillet 1789* est c'est en fait eux que vous avez déplacés après *le peuple de Paris s'est rendu à la Bastille* + pas l'inverse

Dans cette situation, on aurait aussi bien pu renvoyer l'élève au modèle de la phrase et montrer que le noyau de la phrase se trouve être le verbe et son sujet et qu'ici la séquence syntaxique relevée comme complément circonstanciel comprenait ce noyau verbal. Dans ce cas précis, on aurait ainsi présenté l'élément fixe de la phrase (noyau de la phrase = *le peuple de Paris s'est rendu à la Bastille*), en opposition avec les groupes circonstanciels qui eux, sont mobiles ou « satellitaires ». Contrairement à notre idée de départ, un temps consacré à l'apprentissage du modèle de phrase aurait été bénéfique.

De ces séances, on retient que les élèves n'ont pas eu de difficultés majeures et que l'étayage de chaque manipulation s'est déroulée de manière fluide. À l'appui de la vidéo, les élèves semblent concevoir les manipulations et leurs objectifs. Toutefois, je me suis rapidement confronté à un problème : celui résultant du choix d'aborder les manipulations de manière cloisonnée. En effet, nous avons vu qu'une proposition subordonnée relative épithète a pu donner lieu à des interrogations sur sa fonction par rapport au résultat obtenu après effacement — interrogation qui a pu être levée par la convocation du déplacement. Aussi, le lien entre les différentes manipulations, le croisement des objectifs de chaque manipulation, n'a visiblement pas été très bien assimilé. Une dernière séance, consacrée cette fois à la complémentarité de chacune des manipulations aurait été bienvenue. Elle aurait permis, une fois chaque manipulation étudiée séparément, de concevoir l'interdépendance

des manipulations qui, bien souvent, ne se suffisent pas à elles-mêmes pour vérifier une hypothèse.

III. DES ACTIVITES DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

3.1 Mise en œuvre et pourcentage de participation aux activités.

Dans la situation exceptionnelle de l'enseignement à distance, il a fallu élaborer des manières nouvelles de procéder à la mise en activités des élèves. Après les séances de structuration, il était prévu de concevoir des activités confrontant les élèves à des problèmes grammaticaux. En présentiel, ces activités avaient d'abord été envisagées sous forme de travail en groupes avec confrontation des démarches et des résultats de chaque groupe. Bien entendu, cette modalité de travail n'a pas pu être retenue et j'ai donc résolu d'utiliser le site *Quizinière*[®] comme outil et support des activités qui ont été réalisées individuellement par les élèves.

Étant donné les aléas de l'enseignement à distance, une part majoritaire d'élèves a réalisé la totalité de ces différentes activités, une part moindre a réalisé une partie seulement des activités, et certains n'ont participé à aucune d'entre elles. Le pourcentage moyen de participation s'élève à 62% (tableau en annexe 7).

3.2 Le transfert des apprentissages par la résolution de problèmes grammaticaux.

Après chaque séance de cours à distance, on proposait aux élèves de réaliser des problèmes grammaticaux qui peuvent être résolus grâce à une manipulation, soit le remplacement, l'encadrement, l'effacement ou le déplacement. On demandait aux élèves de répondre aux problèmes sous forme de question à choix unique ou sous forme d'une courte explication rédigée. Sadia, Océane et Fleur ont réalisé toutes les activités. En contraste, Julien a réalisé uniquement les problèmes du déplacement et de l'encadrement. On a réalisé des captures des copies numériques de chacun.

Les problèmes grammaticaux alternaient les objectifs d'identification de classes grammaticales, de délimitation des groupes syntaxiques, d'identification de fonctions

syntaxiques et enfin de correction d'orthographe grammaticale. Pour chaque question, les élèves devaient justifier leur réponse en appliquant la manipulation concernée sur les énoncés proposés.

Les problèmes grammaticaux du remplacement :

La première question portait sur l'identification d'un adverbe. Sadia et Fleur ont identifié l'adverbe comme un adjectif, suivant la logique qu'il pouvait être remplacé par un adjectif.

Figure R.1.1

"Durant les semaines qui suivirent, Robinson explora l'île méthodiquement et tâcha de repérer les abris naturels"

Expliquez quelle est la classe grammaticale du mot "méthodiquement" en utilisant le REMPLACEMENT.

La classe grammaticale du mot "méthodiquement" est un adjectif car on peut dire " ...Robinson explora l'il ancienne et..."

Figure R.1.2

"Durant les semaines qui suivirent, Robinson explora l'île méthodiquement et tâcha de repérer les abris naturels"

Expliquez quelle est la classe grammaticale du mot "méthodiquement" en utilisant le REMPLACEMENT.

La classe grammaticale du mot "méthodiquement" est un adjectif qualificatif car on peut le changer par un autre adjectif qualificatif

Remarque : ici Fleur n'exprime pas sa manipulation, peut-être a-t-elle effectué le remplacement avec rigueur en remplaçant effectivement l'adverbe par un autre adverbe, sans pouvoir identifier justement sa classe grammaticale.

Cette erreur montre ici que la manipulation n'est pas ce qui permet d'aboutir à la conclusion mais qu'elle n'en est qu'un outil de vérification ou d'hypothèse. Le raisonnement correct implique d'abord de dire : « 1) je peux remplacer XX par XXX ; 2) je sais que XXX est un adverbe ; 3) j'en conclus que XX est un adverbe ». Or, si une des deux premières étapes est faussée, la conclusion ne peut être juste.

Quoiqu'il en soit, cette donnée montre que le remplacement ne se suffit pas à lui-même et qu'il est nécessaire d'avoir une rigueur dans le choix du mot remplaçant (ici un mot finissant pas *-ement*) et d'avoir une part de *déjà-là* qui soit correcte. Ce *déjà-là* relève de la mémorisation : je sais, par exemple, que les mots en *-ement* sont des adverbes ou je sais que les adverbes ne s'accordent pas.

Cette problématique se retrouve aussi d'une autre manière chez Fleur et Sadia qui produisent à l'occasion une manipulation juste, sans pouvoir exprimer avec rigueur la démarche et sans parvenir à user de termes grammaticaux précis :

Figure R.2.1

Une erreur s'est glissée dans la phrase (mot souligné).

"Se liquide lui fut fourni par un poisson qui pullulait."

Corrigez cette erreur en réécrivant la phrase.

" Ce liquide lui fourni par un poisson qui pullulait".

☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
(pas de note)

Expliquez votre correction en utilisant le REMPLACEMENT.

Car on peut dire "Un liquide lui fut...".

Figure R.2.2

Expliquez votre correction en utilisant le REMPLACEMENT.

ce liquide c'est LE donc ce : LE liquide lui fut fourni par un poisson qui pullulait

On voit que Fleur a effectivement remplacé « se » par « le ». On comprend également qu'elle a identifié (ou qu'elle a en mémoire que) « ce » est une alternative ou forme le pendant de « le », si bien que si on peut remplacer « se » par « le », la forme adéquate de [sə] est « ce ». Toutefois, à aucun moment elle n'a convoqué la classe grammaticale des déterminants.

Ce qui étonne chez Océane en revanche, ce ne sont pas les erreurs produites mais plutôt l'absence de verbalisation de la manipulation dans certains cas.

Figure R.3.1

"Le massif rocheux du centre de l'île permit au héros Robinson

Crusoé

d'établir son dépôt général"

Expliquez à quel groupe de mots le mot "Crusoé" appartient en utilisant le REMPLACEMENT.

il appartient a un groupe nominal.

Les réponses sont justes dans l'ensemble ce qui pose la question suivante : comment les élèves possédant déjà des connaissances grammaticales justes peuvent-ils être amenés à réviser une production écrite pour verbaliser leur raisonnement sans rendre la tâche répétitive et superflue ?

On retiendra de ces données que la problématique principale est celle de la rigueur de la démarche. Pour chaque problème observé, les élèves « oublient » soit de formuler la manipulation, soit de convoquer leurs connaissances grammaticales qui viennent appuyer leurs analyses. Il conviendrait d'être plus explicite et de faire entendre aux élèves que ces problèmes grammaticaux peuvent se résoudre avec une rigueur presque mathématique en suivant des étapes strictes qu'on pourrait modéliser plus clairement ainsi : « 1) je peux remplacer XX par XXX ; 2) je sais que XXX est telle classe grammaticale / occupe telle fonction grammaticale ; 3) j'en conclus que XX est telle classe grammaticale / est telle fonction ».

Les problèmes grammaticaux de l'encadrement :

Cette activité n'a pas suscité de difficultés majeures. On fera deux remarques. La première est la déstabilisation de Julien. Il faut souligner que les manipulations appellent une grande rigueur au risque de se trouver face à de faux résultats, exactement comme une démarche scientifique.

Figure En.1.1

"Robinson portait des cheveux très courts, presque ras. Notre héros les avaient coupés grâce à une vieille paire de ciseaux."

Quel est le sujet du verbe "avaient" ? Expliquez votre réponse en utilisant L'ENCADREMENT.

Le sujet de avaient est " héros ". C'est les héros qui avaient coupés grace à une vieille paire de ciseaux.

☹️☹️☹️☹️☹️💬
(pas de note)

Aviez-vous remarqué ? Une erreur s'est glissée dans le verbe "avaient".
Saurez-vous la corriger et expliquer votre correction en utilisant L'ENCADREMENT ?

Le verbe doit être au passé composé. Je n'arrive pas totalement à encadrer.

Ici Julien s'est visiblement laissé influencer par l'accord (volontairement) incorrect de l'auxiliaire « avoir » et a donc encadré le sujet en lui substituant une forme plurielle : « notre héros » est devenu « les héros », ce qui l'a conduit à l'impossibilité de répondre à la question qui suivait. Il est probable que Julien ait été déstabilisé car il présuppose que la forme donnée par l'enseignant est juste

La deuxième remarque porte sur la complexification progressive du raisonnement chez Sadia et Océane qui utilisent spontanément le remplacement et l'encadrement pour identifier le sujet d'un verbe et en justifier l'accord :

Figure En.2.1

De son côté , Robinson av **ait** commenc **é** à se transform **er** complètement . Avant il port **ait** des cheveux très courts presque ras , et au contraire une grande barbe qui lui donn **ait** un air de grand-père .

👎 👎 😐 😐 😊 💬

100%

Expliquez votre choix d'orthographe (sur au moins un verbe) en utilisant L'ENCADREMENT.

J'ai écrit le verbe "portait" avec AIT à la fin car le sujet du verbe est "il", on peut même le prouver en l'encadrant par C'EST...QUI : " C'est il qui portait des cheveux très courts avant".

Remarque : la transformation morphologique du pronom au moment de l'encadrement peut faire l'objet d'un enseignement ultérieur (il portait > c'est lui qui portait).

Figure En.2.2

Expliquez votre choix d'orthographe (sur au moins un verbe) en utilisant L'ENCADREMENT.

C'est Robinson qui avait commencé à se transformer complètement.

Donc c'est la terminaison "ait" puisque c'est il.

Les problèmes grammaticaux de l'effacement :

L'effacement est une manipulation qui a posé des difficultés aux élèves en raison de sa forte résonance sémantique sur la phrase. En effet, l'effacement a très largement été opéré par les élèves sur un plan purement syntaxique. En cela, leurs opérations aboutissaient à des résultats qui, sur un plan syntaxique, pouvaient se justifier. Ainsi, sur l'analyse des compléments circonstanciels, on obtient des résultats qui réduisent la phrase à son minimum :

Figure Ef.1.1(1)

"Vendredi passait de longues heures à confectionner des arcs et des flèches. Il tailla d'abord des arcs simples dans les bois les plus souples. Selon la technique chilienne, il fabriqua des arcs composites plus puissants."

Quels sont les groupes de mots qui occupent la fonction Complément Circonstanciel ?

Les groupes de mots qui occupent la fonctions complément circonstanciel sont:

- "de longues heures"
- "d'abord"
- "simple dans les bois"
- "les plus souples"
- "Selon la technique chilienne"
- "composites plus puissants"

Figure Ef 1.1(2)


Justifiez votre réponse en réécrivant le texte en utilisant l'EFFACEMENT.

Vendredi passait à confectionner des arcs et des flèches. Il tailla des arcs. Il fabriqua des arcs.

Figure Ef 1.2

Quels sont les groupes de mots qui occupent la fonction Complément Circonstanciel ?

" les plus souples", " selon la technique chilienne", " plus puissants"



(pas de note)

Justifiez votre réponse en réécrivant le texte en utilisant l'EFFACEMENT.

Il tailla d'abord des arcs simples .Il fabriqua des arcs composite.

Dans ces cas, l'effacement a été utilisé pour justifier une délimitation des groupes syntaxiques. On remarquera au passage la précision de ces délimitations. Toutefois, tous les groupes fonctionnant ensemble et qui pouvaient formellement s'effacer ont été perçus comme des compléments circonstanciels. Tout élément facultatif, interne ou externe à un groupe, a été effacé. On voit ici la limite pour deux raisons.

Premièrement, la limite à l'analyse purement syntaxique. En effet, l'effacement n'est pas une opération qui peut être réalisée sans prendre en compte le degré d'acceptabilité sémantique de la phrase tronquée. Lors de l'étayage sur l'effacement, il aurait fallu ainsi faire prendre conscience de cette dimension pour ne pas que les élèves puissent être abusés de la seule acceptabilité grammaticale. Ce point d'attention aurait peut-être évité d'analyser « de longues heures » ou « les plus souples » par exemple comme compléments circonstanciels. Une vigilance sémantique par comparaison aurait permis de lever le doute (comme dans la

figure ci-dessous) : *Il tailla d'abord des arcs dans les bois versus Il tailla d'abord des arcs dans les bois les plus souples.*

Figure Ef 2.1

Dans le même texte, à quel groupe de mots appartient le mot "souples" ? Expliquez votre réponse en utilisant L'EFFACEMENT.

Le mot souple appartient au groupe de mot "les plus souple" car on ne peut pas enlever le mot "souple" sans enlever "les plus" car la phrase n'aura plus de sens .

EX: "Il tailla d'abord des arcs simples dans les bois les plus" : sa n'a pas de sens .
"Il tailla d'abord des arcs simple dans les bois" : sa du sens.

On remarque ici que le raisonnement est rigoureux car l'élève montre que le groupe adjectival au superlatif est insécable. Cependant il achoppe car il ne part pas de la construction verbale *tailler + quelque chose + dans quelque chose*

La seconde limite est celle de l'analyse au moyen d'une seule manipulation : la manière la plus évidente de vérifier les hypothèses aurait été de recourir au déplacement. Ceci pose la question de savoir s'il aurait été pertinent pour analyser les compléments circonstanciels d'introduire déjà la complémentarité de ces deux manipulations lors de la phase de structuration.

Les problèmes grammaticaux du déplacement :

Devant les erreurs d'analyse résultant de l'absence de complémentarité de l'effacement et du déplacement, j'ai fait le choix d'intégrer une question reprenant l'énoncé vu précédemment (« il fabriqua des arcs composites plus puissants ») pour amener les élèves à se corriger :

Figure D.1

Dans ce texte, beaucoup d'élèves de quatrième disent que le groupe de mots "plus puissant" est un complément circonstanciel parce qu'on peut l'effacer.

Mais ont-ils vraiment raison ?

Oui c'est vrai, c'est un complément circonstanciel

Non c'est faux, ce n'est pas un complément circonstanciel

😊 😐 😞 😡 🗨️

100%

Expliquez votre réponse en utilisant LE DÉPLACEMENT

Ce n'est pas un Complément circonstanciel car on ne peut pas le déplacer : "Il fabriqua des arcs plus puissants composites" sa n'a plus de sens si nous le faisons".

Si Fleur, Sadia et Océane ont répondu en procédant à la manipulation et en expliquant le résultat obtenu Julien n'aura toutefois pas apporté de justification à cette activité, bien qu'il ait donné une réponse juste.

3.3 Les problèmes grammaticaux nécessitant plusieurs manipulations.

À la suite de ces premières séries de problèmes, on a fait le choix de soumettre aux élèves deux problèmes qui supposent de recourir à deux manipulations consécutives (voir partie 2, 2.3). Cette activité a été présentée comme une évaluation (formative) aux élèves. Ce choix de modalité présente l'avantage de permettre une prise de parole autonome de la part de l'élève, sans l'étayage du professeur.

Devant la difficulté éprouvée par certains élèves à s'emparer de l'écrit pour formuler un raisonnement complet, on a fait le choix de leur soumettre une modalité de réponse qui ôte cette barrière : une réponse orale enregistrée. Avant que les élèves ne se s'appliquent à la tâche, je leur ai donné des consignes claires lors d'une ultime séance en audioconférence. Ainsi je leur ai précisé que pour obtenir une maîtrise au minimum satisfaisante (*N.B : quatre niveaux de maîtrise ; insuffisante, fragile, satisfaisante, très bonne*), trois éléments au moins devaient figurer dans leur réponse :

1. j'exprime formellement la réponse ou l'hypothèse de réponse à la question
2. j'explique quelle manipulation j'utilise et je fais oralement la manipulation, c'est-à-dire je donne l'énoncé une fois manipulé
3. je donne la conclusion / déduction de la manipulation
4. (j'exprime formellement la réponse si je ne l'ai pas fait en étape 1)

Première phrase

Concernant la première question à la première phrase (annexe 9), Fleur et Océane font toutes deux une très bonne explication et donne la totalité de leur raisonnement :

Fleur : j'ai utilisé les manipulations syntaxiques du remplacement et + l'encadrement ++ la première étape que j'ai fait c'est de c'est de la manipulation syntaxique de l'encadrement et j'ai fait *c'est les arbres de la forêt tropicale d'Indonésie orientale qui abritent des paradisiens* et la deuxième étape que j'ai fait c'est la manipulation syntaxique du remplacement et j'ai remplacé *les arbres de la forêt tropicale d'Indonésie orientale* par [il] au pluriel et j'ai fait + et ça fait *ils abritent des paradisiens*

Océane : le groupe nominal c'est *les arbres de la forêt tropicale d'Indonésie orientale* et pour la première manipulation on peut utiliser le remplacement + on peut le remplacer par [il] au pluriel donc ça ferait *ils abritent des paradisiers* + et pour la deuxième manipulation on peut utiliser le- + l'encadrement et du coup ça ferait *c'est les arbres de la forêt tropicale d'Indonésie orientale qui abritent des paradisiers*

Ces réponses orales rendent compte de la rigueur acquise dans l'exposition d'une démarche. On pourra toutefois remarquer l'absence de verbalisation du choix de l'encadrement par *C'est...qui* (et non par *c'est...que* ni par *ne...pas*), seul à même d'encadrer un groupe occupant la fonction sujet. De la même manière, ni Océane ni Fleur n'expriment la délimitation du groupe nominal sujet. Cela peut probablement s'expliquer par le fait qu'il est acquis pour elles que l'encadrement par *c'est...qui* et le remplacement par un pronom personnel *il* renvoient nécessairement à la fonction sujet.

Julien et Sadia ont rencontré des problèmes d'enregistrement qui ne nous permettent pas d'exploiter leurs réponses.

Concernant la deuxième question, Fleur utilise l'effacement pour trouver le noyau du GN sujet. Il semble qu'elle a acquis une bonne maîtrise de la manipulation dans ce but, mais un problème se retrouve une nouvelle fois : la précision des termes.

Fleur : j'ai utilisé la manipulation syntaxique de l'effacement pour trouver le noyau du groupe nominal et le noyau du groupe nominal est *les arbres* car le reste de la phrase on peut le supprimer mais *les arbres* on ne peut pas l'effacer + si on l'efface la phrase n'a plus de sens et ça fait *de la forêt tropicale d'Indonésie orientale abritent* or que si on efface *de la forêt tropicale d'Indonésie orientale* à *orientale* + *les arbres abritent des paradisiers* c'est possible

Le métalangage employé par Fleur demeure partiel. L'emploi de « le reste de la phrase » pour désigner certainement le reste du groupe nominal, montre sa fragilité à exploiter des termes grammaticaux (pourtant connus) et donc à préciser une analyse syntaxique. Mais on s'aperçoit que cela ne l'empêche pas de formuler un raisonnement grammatical.

Océane et Sadia manifestent une bonne maîtrise de la manipulation et du métalangage :

Océane : le noyau du groupe nominal c'est « *les arbres* » parce qu'on peut utiliser l'effacement + et du coup si on enlève *les arbres* ça fait *de la forêt tropicale d'Indonésie orientale abritent des paradisiers* + la phrase elle veut plus rien dire du coup c'est *les arbres* le groupe nominal ++ enfin le noyau du groupe nominal

La rétroaction qu'elle réalise à la fin montre sa maîtrise de l'objectif premier.

Sadia : le noyau du groupe nominal qui donne au verbe ses marques de personnes et de nombre est *les arbres* + car nous pouvons tout effacer dans le groupe nominal sauf *les arbres* car si nous l'effaçons, la phrase n'aura plus de sens + exemple + *de la forêt tropicale d'Indonésie orientale abritent des paradisiens* + la phrase n'a pas de sens + mais si + nous effaçons tout le groupe nominal sauf *les arbres* il y a du sens + exemple + *les arbres abritent des paradisiens*

Seule Sadia précise qu'on peut effacer le reste du groupe sauf « les arbres », sous-entendu, parce qu'il demeure le noyau du groupe.

On pourra cependant constater que dans ces trois cas de figure, Océane, Fleur et Sadia utilisent l'effacement pour prouver une hypothèse de départ et non pas pour aboutir à un résultat. Afin de trouver le noyau du groupe nominal, on aurait pu aussi bien essayer de réduire progressivement le groupe jusqu'à son noyau. Cette démarche aurait ainsi indiqué comment l'élève conçoit l'expansion du groupe nominal qui possède plusieurs non pas un groupe uniforme qu'on peut séparer du reste (*de la forêt tropicale d'Indonésie*) mais une série de plusieurs unités dépendant les unes des autres qu'il est possible d'effacer progressivement jusqu'à atteindre le cœur, le noyau du groupe étendu :

Les arbres	<	de la forêt	<	tropicale	<	d'Indonésie
------------	---	-------------	---	-----------	---	-------------

Le recours à une démarche semblable à celle d'Océane, de Fleur et de Sadia témoigne d'un *déjà-là* qui ne nécessite pas de recourir à la verbalisation de la recherche du noyau.

Remarquons enfin qu'aucune des trois élèves ne formule de réponse sur le second objectif de la question (« qui donne au verbe ses marques de personne et de nombre »). Aucune n'a mobilisé le plan d'analyse morphosyntaxique pour dire les marques d'accord (-*ent*) ni pour expliquer que c'est le noyau du groupe qui donne au verbe ces mêmes marques. Elles n'ont pas l'expérience suffisante pour convoquer ces deux des plans d'analyse (ici syntaxique et morphosyntaxique) dans une même réponse. Le second objectif demeure ainsi implicite.

S'agissant de Julien, celui-ci n'a pas formulé de raisonnement, ni de réponse juste :

Julien : le noyau du groupe nominal qui donne au verbe ses marques de personne est ++ *d'Indonésie orientale*

Il est très difficile ici de corriger l'élève à partir de sa réponse. Son raisonnement restant totalement inexprimé, on n'a pas accès à sa propre logique : on ne peut donc pas véritablement estimer le *déjà-là* de cet élève. Il est possible que sa conception de la relation sujet-verbe soit fondée sur la proximité. De plus, en comparaison avec d'autres élèves, on pourrait avancer l'idée que l'absence de raisonnement pourrait manifester une certaine insécurité de l'élève. Et en effet, ouvrir sa « boîte noire du raisonnement grammatical » (Beaumanoir-Secq, 2018) implique d'accepter d'exprimer ce que l'on a pensé même lorsqu'on sait ou qu'on croit avoir "faux", sans plus seulement se contenter d'être "jugé" sur le résultat. Et plus encore faut-il accepter que l'on pense toujours à quelque chose et qu'on ne répond pas seulement « par hasard », quelles que soient nos compétences.

La première phase de transfert n'ayant pas été complètement réalisée ni satisfaisante, il apparait clairement que de tels problèmes grammaticaux, c'est-à-dire plus complexes, sont encore trop précoces pour Julien et se situent donc en dehors sa zone proximale de développement. Il serait adapté de lui soumettre le même problème avec un modèle explicité dans la consigne et un séquençage du problème à travers plusieurs étapes qui retracent le raisonnement attendu. Cette adaptation faciliterait la réalisation de la tâche sans diminuer l'engagement cognitif qu'elle nécessite.

Deuxième phrase

De la même manière, lors de l'analyse de la seconde phrase, Julien fait voir ses difficultés.

Julien : le groupe nominal qui a la fonction sujet dans la phrase est *ces oiseaux*

En comparaison, Fleur manifeste une plus grande précision métalinguistique en nommant la fonction sujet. Contrairement à la première phrase cependant, elle oublie de préciser la morphologie du pronom personnel remplaçant lors de la pronominalisation du sujet.

Fleur : le groupe nominal qui a la fonction sujet dans la phrase est *ces oiseaux qui se nourrissent de fruits, d'insectes ou de lézards* + j'ai utilisé les manipulations de l'encadrement et de + du remplacement + j'ai pour la manipulation syntaxique de l'encadrement j'ai fait *c'est ces oiseaux qui se nourrissent de fruits, d'insectes, de grenouilles ou de lézards qui constituent une espèce menacée* + et pour le remplacement j'ai fait + [il] + *ils constituent une espèce menacée*

Quant à Sadia, elle raisonne en employant l'encadrement par *c'est...qui* et le remplacement. Un seul élément retient notre attention :

Sadia : [...] nous pouvons aussi utiliser le remplacement pour le trouver <le GN> car il peut être remplacé par [il] ou [el] au pluriel

Elle convoque le paradigme de la P6 pour remplacer le GN sujet, ce qui nous conduit à dire que l'identification du noyau du GN n'est pas si spontanée qu'on aurait pu le penser. Ainsi, si le nombre a bien été repéré ([il] ou [el] au pluriel), l'attribution du genre demeure générale — en lien, peut-être, avec sa connaissance de cette répétition dans les tableaux de conjugaison.

Océane adopte exactement la même démarche que sur la première phrase.

Concernant la seconde question Sadia et Fleur utilisent toutes deux l'effacement et identifient « ces oiseaux » comme noyau du GN car étant le seul élément du GN qui ne puisse être effacé.

Océane identifie « ces oiseaux qui se nourrissent » comme noyau du GN. Selon elle, il est possible de ne conserver que ce groupe.

Océane : le noyau du groupe nominal de la phrase numéro 2 c'est *ces oiseaux qui se nourrissent* parce qu'on peut + du coup la technique c'est + on peut utiliser l'effacement donc on peut enlever *de fruits, d'insectes, de grenouilles ou de lézards* + et ça voudra dire toujours la même chose

On comprend ici qu'Océane a posé une hypothèse qu'elle n'a pas totalement soumise à la manipulation : si le noyau est bien « ces oiseaux qui se nourrissent », alors l'application de l'effacement sur tout ou partie de cette séquence ne peut être effectué. Visiblement, elle n'a pas réalisé l'effacement pour tester sa propre hypothèse mais pour la valider. Cela rejoint notre première remarque, à savoir que l'effacement (chez Océane comme les autres) n'est pas effectué progressivement sur les différentes unités du groupe.

Julien n'est pas parvenu à remplir les objectifs. Il a identifié, comme dans la première phrase, les groupes prépositionnels comme noyau du GN, sans formuler de manipulation.

Les résultats de cette dernière activité nous amènent à considérer que l'objectif de "simple manipulation" a globalement été réussi par Sadia, Fleur et Océane, autant sur le choix de la manipulation et que sur son emploi. On constatera toutefois que cet objectif premier,

n'est pas maîtrisé de la même manière par tous. Ainsi Julien n'est pas parvenu à formuler de choix de manipulation, ni d'énoncé qui aurait été manipulé. On constate qu'une explicitation du but de la tâche mériterait à ce stade d'éviter la précipitation de l'élève dans l'annonce d'un résultat sans formulation de la démarche. (cf. séance de découverte) Sur l'objectif de la formulation de la démarche opérée, des tendances semblent se dessiner. La première, représentée par Fleur, est celle de l'élève qui parvient à montrer la manipulation qu'il opère en partant de l'énoncé de base et en donnant le résultat de l'énoncé manipulé, tout en formulant de manière partielle les conclusions à tirer du résultat obtenu et en usant peu du métalangage. La seconde tendance, représentée en partie par Océane et par Sadia, est celle de l'élève qui parvient à montrer la manipulation qu'il opère en partant de l'énoncé de base et en donnant le résultat de l'énoncé manipulé, tout en formulant de manière partielle ou totale les conclusions à tirer du résultat obtenu en usant de métalangage mais pas de façon systématique.

Enfin sur l'objectif d'analyse syntaxique et morphosyntaxique, on retiendra que soumettre ces deux plans d'analyse de manière consécutive nécessite d'envisager une progression différente. De plus, on retiendra que la manipulation n'est pas toujours utilisée pour *analyser* mais qu'elle sert parfois à justifier —parfois de manière faussée (cf. Océane) — une intuition de départ, mais non une hypothèse.

CONCLUSION

Cette expérience de l'enseignement des manipulations syntaxiques en classe de cinquième nous aura montré comment les élèves s'emparent de cet enseignement. Rappelons auparavant que la totalité de la classe n'avait jamais eu connaissance de ces manipulations et que leur découverte a donc impliqué un positionnement des élèves totalement nouveau par rapport à ces outils. Ainsi, au regard de notre première hypothèse de départ (la représentation plus concrète et plus pratique du système de la langue et l'outillage des élèves pour verbaliser des raisonnements grammaticaux), on pourra affirmer que les élèves se sont majoritairement positionnés, par ces outils, comme manipulateurs, observateurs de la langue. Étant donné que les manipulations syntaxiques sont d'abord et avant tout des procédures discursives (pronominalisation, emphase) et textuelles (déplacement, suppression), l'emploi des manipulations syntaxiques suppose dans un premier temps de s'extraire de son propre usage pour envisager la manipulation comme un pur outil théorique. Aussi la posture métalinguistique doit-elle primer. Dans les nombreuses données recueillies et les quelques données analysées, on constate que la plupart des élèves ont fait preuve de rigueur méthodologique dans leur usage et qu'ils ont usé des manipulations comme des outils applicables sur des énoncés. Cette posture, largement observable dans les résultats, se retrouve également dans la réponse d'un élève à la question de bilan *que retenez-vous des manipulations syntaxiques ?* : « je retiens que les manipulations syntaxiques permettent de décortiquer les mots ». Celui qui décortique est celui qui analyse avec minutie, qui scrute ; et c'est bien de cela qu'il s'agit lorsque les élèves adoptent la posture métalinguistique. De plus, la concrétisation du système de la langue s'est aussi traduit par le repérage des différents groupes de la phrase et en comparant, parfois spontanément, le fonctionnement de l'un (par exemple qui peut s'effacer et se déplacer) et de l'autre (qui peut s'effacer mais pas se déplacer). Enfin sur la dimension "pratique" des manipulations, on aura permis de se représenter le système de la langue de façon concrète par les vidéos. Sur l'autre sens de *pratique*, on aura aussi pu faire voir aux élèves la commodité de ces outils pour l'analyse et donner un aspect réel à ces dernières. Sur ce point, deux élèves répondront à la question de bilan : « Je trouve ça plus facile et comme ça on peut retenir plus vite » et « c'est plus facile que ça en a l'air ».

Si les manipulations ont bien été perçues comme des outils, leur usage pour aboutir à une analyse syntaxique appuyée par un raisonnement construit a souvent été encore partiel. En effet, cet enseignement très centré sur les manipulations a eu pour effet d'estomper généralement la convocation de savoirs grammaticaux "externes". Cela se retrouve dans le métalangage exprimé par les élèves qui s'appuient encore souvent sur des termes issus de leur usage maternel, sans emploi terminologique, par exemple dire « il » ou « lui » sans mentionner leur appartenance à la classe des pronoms. Cela est consécutif au double enjeu de la manipulation : d'abord manipuler pour délimiter des groupes, ce qui suppose d'utiliser la bonne manipulation et de bien la formuler, ensuite manipuler pour donner la fonction syntaxique du groupe ou pour expliquer/justifier l'attribution d'une fonction à un groupe. La méconnaissance des manipulations et l'insécurité des élèves face à celles-ci implique ainsi que le premier enjeu devient rapidement l'objectif majeur pour l'élève, au détriment du second. On voit ainsi que les manipulations ne se suffisent pas à elles-mêmes pour attribuer des fonctions à des groupes. Si on constate que la délimitation des groupes syntaxiques ou l'identification d'une classe grammaticale est généralement réussie par les élèves performants ou très performants, l'attribution de fonction n'est pas systématique. Il conviendra de revenir régulièrement à ces notions de fonctions en faisant des aller-retours entre la fonction et les outils qui permettent de l'observer et de l'analyser. Sur ce point, plutôt que d'évoquer dans nos consignes une fonction quelconque pour la justifier ensuite par des manipulations (par exemple « encadrez le GN sujet du verbe *écrivent* »), on peut envisager d'évoquer des manipulations sur un énoncé (« j'encadre par *c'est...que* et remplace par *leur* telle séquence de la phrase ») et de demander aux élèves la conclusion ou les conclusions qu'on pourrait en extraire afin d'augmenter le degré d'abstraction et de développer leur maîtrise du métalangage et ainsi faire évoluer progressivement leur compétence métalinguistique.

La confirmation ou l'infirmité de notre seconde hypothèse (comprendre et corriger des erreurs grammaticales par un raisonnement justifié) n'a malheureusement pas pu être effectuée en raison des circonstances exceptionnelles qui ont été les nôtres. Ainsi, ni la dictée ni la réalisation des affiches n'ont pu être expérimentées pour le moment.

Enfin, on retiendra que les élèves se sont parfois confrontés à des problèmes grammaticaux qui nécessitaient, pour conduire à une réponse exacte, d'utiliser au moins deux manipulations. On pense ici aux compléments circonstanciels en particulier. Ainsi la plupart n'a pas toujours fait le lien sur le rôle du déplacement et de l'effacement qui sont complémentaires dans certaines analyses. Aussi faut-il être vigilant, lors de la conception des séances, à ne pas former de conceptions erronées chez les élèves selon lesquelles la manipulation se suffit à elle-même. Bien souvent, elle demande à être complétée par une ou plusieurs autres. Ainsi se pose la question du bien-fondé de l'approche cloisonnée qui a été la nôtre. Consacrer des séances d'approfondissement des manipulations de façon successive et compartimentée (remplacement puis encadrement puis effacement etc.) nécessite en supplément d'attirer l'attention des élèves sur la complémentarité des rôles de chaque manipulation (délimiter un groupe de mots, différencier un complément de verbe d'un complément circonstanciel etc.) de sorte à montrer la complémentarité des manipulations. Dans le sens inverse, on peut aussi attirer l'attention des élèves sur le fait qu'une manipulation ne se suffit souvent pas à elle-même en leur proposant des situations où des groupes de mots répondraient de manière similaire à une manipulation (effacement du complément circonstanciel et du complément du nom par exemple), sans pour autant occuper la même fonction.

Cela nous amène à appuyer les propos de Colette Feuillard qui exprime l'idée selon laquelle les procédures d'analyse linguistique, aussi explicites et objectives soient-elles, ne peuvent pas se suffire à elles-mêmes et nécessitent « de recourir, le plus souvent, à plusieurs procédures de manière conjointe, afin d'établir l'identité du fait considéré. »³⁶ Aussi, la conscience de cette complémentarité doit intervenir rapidement chez l'élève, d'autant qu'elle s'accompagne d'un point de vigilance d'ordre sémantique. En effet, comme le souligne Colette Feuillard, l'analyse sur l'axe syntagmatique met à l'épreuve aussi le plan sémantique d'une manière inhérente à la langue elle-même : « l'analyse linguistique, ayant la langue à la fois comme objet et comme outil d'étude, met nécessairement en jeu de façon simultanée chacune des deux faces du signe : elle se retrouve ainsi confrontée à cette absence de relation

³⁶ FEUILLARD, Colette, Les procédures d'analyse en syntaxe : portée et limite, *La linguistique*, vol. 39, n°2, 2003, p. 32

bijective systématique entre forme et sens »³⁷. Ainsi, les opérations linguistiques effectuées par les élèves ont parfois mené à des énoncés qui, s'ils respectaient une méthode rigoureuse, ne pouvaient être acceptés sur le plan sémantique (par exemple : *Il tailla d'abord des arcs simples dans les bois les plus souples. / Il tailla des arcs simples dans les bois.*).

Afin d'appréhender au mieux cet obstacle et d'anticiper les objections des élèves, il est important de bien connaître les limites de chacune des manipulations. Ainsi, faire remarquer par exemple que le remplacement sur l'axe paradigmatique entraîne seulement un changement sémantique limité à l'unité lexicale remplacée, mais que parfois la commutation d'une unité doit coïncider avec un déplacement. Il en va ainsi de l'exemple adjectival donné par Colette Feuillard : *il a acheté de vieux meubles > il a acheté des meubles neufs*. Il s'agit aussi de faire apprécier par exemple le degré plus ou moins fort de mobilité de certains circonstanciels lorsqu'ils constituent une prédication seconde (exemple : *Bizarrement, le vieux fou n'a fait aucun scandale au marché ce matin.*³⁸) ou lorsqu'ils portent sur une subordonnée (par exemple : *J'ai vu la jeune fille qui, hier soir, m'a salué rue Mouffetard.*).

Il est donc envisageable dans le cadre d'une progression didactique de confronter les élèves à ces procédures qui présentent des limites sur le plan sémantique, afin de les amener à se questionner et à admettre que la manipulation est souvent soumise à une rigueur sémantique pour être vraiment opérationnelle. On ajoutera aussi que si la production d'énoncés non acceptables a été observée, la production d'énoncés acceptables a aussi, par opposition, mené à des erreurs d'analyse. Certains élèves en effet manipulent les énoncés en dénaturant l'original, de façon à produire des énoncés qui soient acceptables sémantiquement même manipulés (cf. Océane p. 78). Cette espèce de modification manifeste l'intervention spontanée de l'expérience du locuteur natif. Généralement cet acte, conscient ou non, permet de valider une intuition et non une hypothèse. On voit ainsi comment les

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Notons que sur les compléments circonstanciels, la terminologie traditionnelle entretient la confusion et il est important d'en avoir conscience lors du choix des exemples en classe. Dans ce cas de figure, les auteurs Riegel, Pellat et Rioul de la *Grammaire méthodique du français*, analysent *bizarrement* comme un des adverbes qui « se comportent comme des compléments circonstanciels » et qui modifient globalement la phrase ou l'énoncé (« adverbes de commentaire phrastique ») (p.653 ; 2018).

manipulations doivent être appliquées de manière rigoureuse à la fois sur le plan méthodologique et sémantique. Pour traiter cet enjeu d'ordre sémantique et méthodologique dans le cadre d'une séance, on pourrait par exemple partir des contraintes morphosyntaxiques du pronom (*Le héros Robinson vient jusqu'à Vendredi / *C'est il qui vient... > C'est lui qui vient...*).

On clôturera cette conclusion en confirmant l'idée que les manipulations syntaxiques permettent à une majorité d'élèves de prendre conscience du caractère éminemment mouvant de la langue, de la possibilité pour le locuteur ou le scripteur de manier la langue, de la soumettre à des opérations ou à des observations qui permettent de poser des hypothèses linguistiques, qu'elle soit d'ordre sémantique ou syntaxique. Cela permet effectivement à l'élève de posséder des savoirs procéduraux en plus des savoirs déclaratifs. De nombreux élèves auront ainsi perçu la grammaire comme plus facile à l'issue de cette séquence. Sadia débute d'ailleurs sa réponse à la question bilan³⁹ en ce sens : « Je retiens que les manipulations syntaxiques sont des outils qui nous servent à faciliter les choses en grammaire. » ; ce qui, à titre personnel, est un enjeu majeur de mon enseignement de la langue.

³⁹ Rappel de la question bilan : *que retenez-vous des manipulations syntaxiques ?*

Bibliographie

OUVRAGES IMPRIMÉS

CHARTRAND, Suzanne-Geneviève (dir.), *Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe*, Québec, ERPI Éducation, 2016

DOLZ, Joaquin et SIMARD, Claude, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec, Presses de l'Université de Laval, Collection Recherches en didactique du français-AIRDF, 2008

NADEAU, Marie et FISHER Carole, *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2006

REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996

CHAPITRE DANS UN OUVRAGE IMPRIMÉ

BULEA BRONCKART E., ELALOUF M-L., *Contenus et démarches de la grammaire rénovée. In CHARTRAND, S-G., Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe*, Québec, ERPI Éducation, 2016

CHARTRAND S-G., LORD M-A., LÉPINE F., *Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. In CHARTRAND, S-G., Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe*, Québec, ERPI Éducation, 2016

LORD M-A., ELALOUF, M-L., *Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. In CHARTRAND, S-G., Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe*, Québec, ERPI Éducation, 2016

TRAVAUX UNIVERSITAIRES

BEAUMANOIR-SECQ M., *Le tri des mots : pour une grammaire utile aux élèves, dans la continuité et la cohérence*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Cergy, 2016

ARTICLES DE PÉRIODIQUES IMPRIMÉS

BEAUMANOIR-SECQ M, COGIS D, ELALOUF M-L, *Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe, Repères*, n°41 (2010), pp. 47-70

ARTICLES DE PERIODIQUES ELECTRONIQUES

AUDION, Lionel, Encourager la posture métalinguistique des élèves de cycle 3 : pourquoi ? comment ?, *Le Français aujourd'hui*, vol. 3, n°198, 2017, pp. 39-51, [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-3-page-39.htm> [mise à jour le 06/10/2017]

FEUILLARD, Colette, Les procédures d'analyse en syntaxe : portée et limite, *La linguistique*, vol. 39, n°2, 2003, pp. 31-45, [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2003-2-page-31.htm> [mise à jour le 01/03/2009]

PELLAT, Jean-Christophe, Les programmes de 2015 : des avancées grammaticales et didactiques, *Le Français aujourd'hui*, vol. 3, n°198, 2017, pp. 16-23, [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-3-page-15.htm> [mise à jour le 06/10/2017]

SIMARD, Claude, Survol historique des grands courants en didactique de la grammaire, *Correspondance*, vol 6, n°1, 2000 [en ligne] <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/si-nouvelle-la-nouvelle-grammaire/survol-historique-des-grands-courants-en-didactique-de-la-grammaire/>

ULMA, Dominique, Construction des savoirs grammaticaux et conceptualisation, *Le Français aujourd'hui*, vol. 1, n°192, 2016, pp.97-105 [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-97.htm> [mise à jour le 18/04/2018]

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau des résultats du test ROC

Test de Repérage Orthographique Collectif élaboré par le laboratoire Cogni-Sciences de l'IUFM de Grenoble, les académies de Grenoble, Montpellier et Rennes, le LPE UMR CNRS de l'UPMF de Grenoble, Département de Psychologie de l'Université Rennes 2, le Centre de référence des troubles d'apprentissage du CHU de Grenoble et de Montpellier.

URL : <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/reperage-orthographique-collectif>

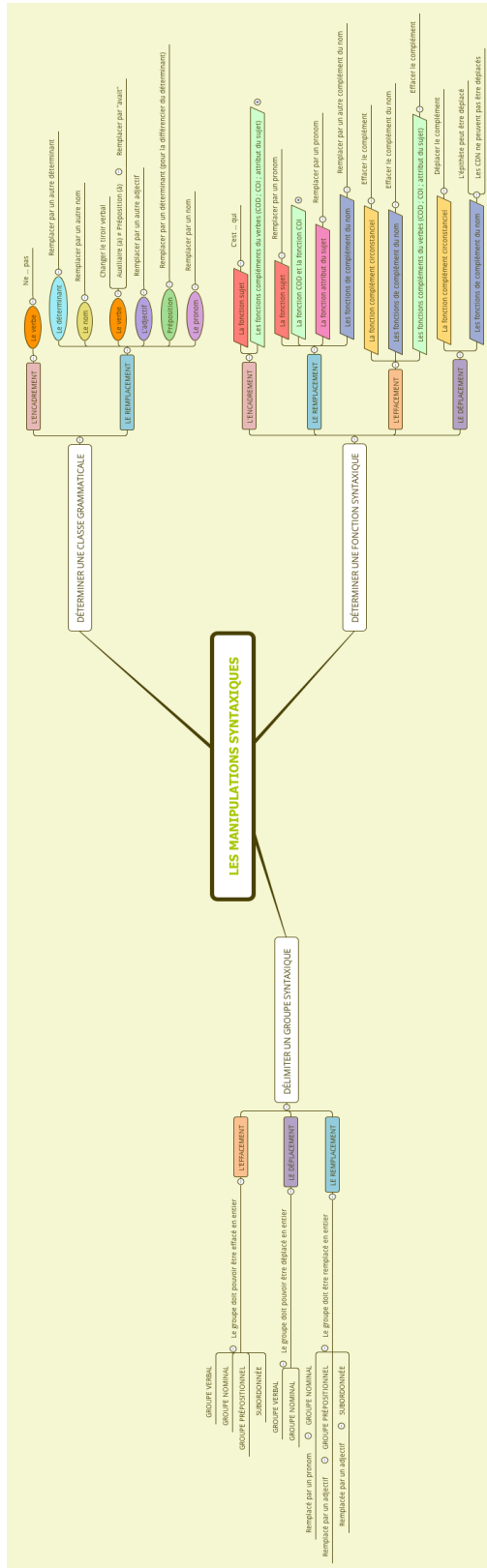
Remarques :

1° Les scores apparaissant en rouge correspondent aux élèves « très faibles » et ceux apparaissant en bleu correspondent aux élèves « faibles » (selon la notice du test).

2° Les lignes des résultats pour les quatre élèves qui font l'objet de notre étude sont identifiées en orange.

classe de 5e		jugement orthographique			scores dictée de phrases		score orthographe
Nom	Prénom	trouv	corr	aj	us	acc	s3
Anonyme	1	8	7	0	7	3	15,0
Anonyme	2	2	2	6	4	4	7,3
*****	Sadia	12	12	0	7	6	21,0
Anonyme	4						
Anonyme	5	9	8	0	9	8	22,7
Anonyme	6	9	7	0	3	5	13,3
Anonyme	7	12	11	0	8	9	24,7
*****	Julien						
Anonyme	9	8	6	1	6	6	16,3
Anonyme	10	10	8	1	8	3	16,7
Anonyme	11	11	9	0	9	3	18,7
Anonyme	12	8	7	1	7	4	15,7
Anonyme	13						
Anonyme	14	13	11	1	9	8	24,7
Anonyme	15	13	12	0	9	7	24,3
Anonyme	16	7	4	0	5	6	14,7
Anonyme	17	4	?	3	6	5	néant
*****	Océane	13	13	0	7	4	19,7
Anonyme	19	7	4	0	9	3	15,7
Anonyme	20	10	?	4	8	8	néant
Anonyme	21	10	8	0	8	4	18,0
Anonyme	22	10	7	1	5	6	16,3
Anonyme	23	6	?	3	6	4	néant
Anonyme	24	5	4	1	6	4	12,7
*****	Fleur	7	5	5	5	5	12,3

Annexe 2 : Carte mentale synthétique de l'étude des manipulations syntaxiques



Annexe 3 : Fiche d'activités de la séance de découverte des manipulations

DÉCOUVRIR LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES

Activité 1 :

Exercice 1

- 1) Réécrivez la phrase « Les jeunes poètes de Paris ont formé un groupe appelé Le Parnasse ».
- 2) Réécrivez la phrase en remplaçant le groupe souligné par un seul mot.

Exercice 2

- 1) Réécrivez la même phrase que l'exercice 1 en remplaçant « un » dans la phrase par un autre mot.
- 2) À quelle classe grammaticale appartient ce mot ?

Exercice 3

- 1) Dans la phrase : « Le poète Baudelaire a dédié de beaux poèmes à ses maîtresses. »
- 2) Remplacez le mot « de » par un autre mot
- 3) À quelle classe grammaticale appartient ce mot ?

Exercice 4

- 1) Lisez la phrase : « Le poète évoque souvent son sentiment amoureux. Il le décrit dans ses poèmes. »
- 2) Réécrivez la phrase en remplaçant les mots soulignés par ce qu'ils désignent.

Exercice 5

- 1) Lisez la phrase : « Les rêves sont imaginables, le voyage est imaginable aussi. ».
- 2) Réécrivez la phrase en remplaçant le mot souligné par un autre mot.
- 3) À quelle classe grammaticale appartient ce mot ?

Exercice 6

- 1) Lisez la phrase : « Il a dédié **de beaux poèmes à ses maîtresses.** »
- 2) Réécrivez la phrase en remplaçant le groupe souligné par le mot « leur ».
- 3) Réécrivez la phrase (1) en remplaçant le groupe en gras par le mot « les ».
- 4) À quelle classe grammaticale appartiennent ces mots ?

Exercice 7

- 1) Lisez la phrase : « Le grand voyage poétique, c'est la plus belle aventure ».
- 2) Réécrivez la phrase en remplaçant « le voyage » par « histoire » en faisant les changements nécessaires.

LE BILAN DE L'ACTIVITÉ 1 : cochez les affirmations qui vous semblent vraies et écrivez une justification pour chaque affirmation cochée, c'est-à-dire quelques phrases pour expliquer en quoi l'affirmation cochée est vraie.

Cette activité nous a permis de :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Délimiter des groupes syntaxiques | <input type="checkbox"/> Différencier un COD et un COI |
| <input type="checkbox"/> Déterminer la fonction sujet d'un groupe de mots | <input type="checkbox"/> Identifier un groupe nominal |
| <input type="checkbox"/> Identifier une préposition | <input type="checkbox"/> Identifier un déterminant |

Activité 2 :

Exercice 1

- 1) Dans la phrase « Les poètes imaginent des univers pittoresques. », encadrez le complément du verbe au moyen de l'encadrement par *C'est ... que* ou *Ce sont ... que*.
- 2) Est-ce un COD, un COI ou un attribut du sujet ?

Exercice 2

- 1) Dans la phrase « Par leurs œuvres, les artistes échappent aux tourments de la vie. », encadrez le complément du verbe au moyen de l'encadrement par *C'est ... que* ou *Ce sont ... que*.
- 2) Est-ce un COD, un COI ou un attribut du sujet ?

Exercice 3

- 1) Dans la phrase : « Le poète est un artiste de l'imaginaire », encadrez le complément du verbe au moyen de l'encadrement par [*C'est ... que*].
- 2) Est-ce un COD, un COI ou un attribut du sujet ?

Exercice 4

- 1) Lisez la phrase : « Le poète évoquait son sentiment amoureux. Il l'a décrit dans ses poèmes comme un voyage qui était à la fois merveilleux, dangereux et bouleversant. »
- 2) Dites le contraire en encadrant les verbes par la négation *ne ... pas*.

Exercice 5

- 1) Lisez la phrase : « Les rêves sont imaginables, le voyage est imaginable aussi. ».
- 2) Retrouvez les sujets dans cette phrase en utilisant l'encadrement par [*C'est ... qui*]

LE BILAN DE L'ACTIVITÉ 2 : cochez les affirmations qui vous semblent vraies et écrivez une justification pour chaque affirmation cochée, c'est-à-dire quelques phrases pour expliquer en quoi l'affirmation cochée est vraie.

Cette activité nous a permis de :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Identifier les verbes dans une phrase | <input type="checkbox"/> Identifier et délimiter un sujet |
| <input type="checkbox"/> Délimiter des groupes syntaxiques | <input type="checkbox"/> Identifier et délimiter un attribut du sujet |
| <input type="checkbox"/> Identifier et délimiter un COD | <input type="checkbox"/> Identifier et délimiter un COI |

Activité 3 :

Exercice 1

- 1) Lisez la phrase « Les grands poètes imaginent des univers pittoresques. »
- 2) Réécrivez la phrase en effaçant les mots soulignés et en les remplaçant par « qui ont du talent » et par « qui méritent d'être peints ».

Exercice 2

- 1) Lisez la phrase « Dans leurs poésies, les artistes échappent aux tourments de la vie. ».
- 2) Réécrivez la phrase en effaçant le groupe souligné.
- 3) La phrase est-elle bien formée ?
- 4) Qu'en déduisez-vous ?

Exercice 3

- 1) Lisez la phrase « Dans leurs poésies, les artistes échappent aux tourments de la vie. ».
- 2) Réécrivez la phrase en effaçant le groupe souligné.
- 3) La phrase est-elle bien formée ?
- 4) Qu'en déduisez-vous ?

LE BILAN DE L'ACTIVITÉ 3 : cochez les affirmations qui vous semblent vraies et écrivez une justification pour chaque affirmation cochée, c'est-à-dire quelques phrases pour expliquer en quoi l'affirmation cochée est vraie.

Cette activité nous a permis de :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Délimiter des groupes syntaxiques | <input type="checkbox"/> Identifier un complément de verbe |
| <input type="checkbox"/> Identifier et délimiter un complément circonstanciel | <input type="checkbox"/> Identifier des compléments du nom |

Activité 4 :

Exercice 1

- 1) Lisez la phrase « Durant sa vie, Chateaubriand a effectué de grands voyages »
2) Réécrivez la phrase en déplaçant le groupe souligné à un autre endroit dans la phrase.
3) La phrase est-elle correcte ?

Exercice 2

- 1) Lisez la phrase « Durant sa vie, Chateaubriand a effectué de grands voyages »
2) Réécrivez la phrase en déplaçant le groupe souligné à un autre endroit dans la phrase.
3) La phrase est-elle correcte ?

LE BILAN DE L'ACTIVITÉ 4 : cochez les bonnes affirmations

Cette activité nous a permis de :

- Délimiter des groupes syntaxiques Identifier un complément de verbe
 Identifier et délimiter un complément circonstanciel

Annexe 4 : Liens URL des vidéos sur les manipulations syntaxiques

- Vidéo de présentation des manipulations syntaxiques

URL de la vidéo : <https://youtu.be/xQC6Q1ekBqE>

- Vidéo sur la manipulation syntaxique du remplacement

URL de la vidéo : <https://youtu.be/MTI8yXg5pW4>

- Vidéo sur la manipulation syntaxique de l'encadrement

URL de la vidéo : <https://youtu.be/r6pCKCfhNro>

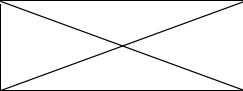
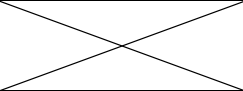
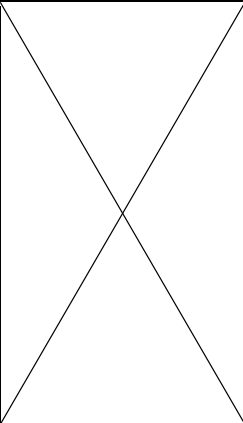
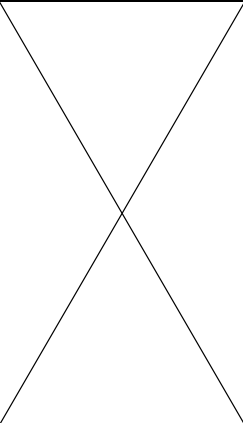
- Vidéo sur la manipulation syntaxique de l'effacement

URL de la vidéo : <https://youtu.be/K0dyl5hKnaA>

- Vidéo sur la manipulation syntaxique du déplacement

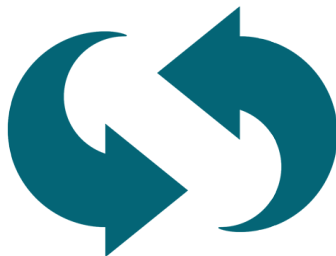
URL de la vidéo : <https://youtu.be/gAUaShJEp7g>

Annexe 5 : Tableau synthétique des contenus des vidéos de chaque manipulation

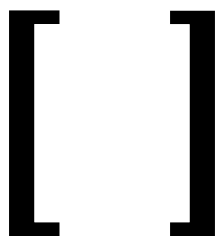
	Le remplacement	L'encadrement	L'effacement	Le déplacement
Propriété énoncée n°1	Identifier la classe grammaticale d'un mot	Identifier le groupe qui occupe la fonction sujet	Identifier le groupe qui occupe la fonction complément circonstanciel	Identifier le groupe qui occupe la fonction complément circonstanciel
« À vous de jouer ! »	Déterminer la classe du mot « les » dans la phrase : « Près du Rond-Point de l'Écluse, j'ai vu deux chiens errants. Heureusement, je les ai contournés en passant de l'autre côté. »	Trouver le sujet du verbe dans : « Sylvain et Claire participent à la soirée organisée par les voisins »	Trouver les compléments circonstanciels dans : « Hier, j'ai aperçu le Président dans une rue de Paris. »	Trouver les compléments circonstanciels dans : « Pour se fournir en armes, le 14 juillet 1789, le peuple de Paris s'est rendu à la Bastille. »
Propriété énoncée n°2	Délimiter des groupes de mots fonctionnant ensemble	Identifier le groupe qui occupe la fonction complément du verbe	Identifier le groupe qui occupe la fonction complément du verbe	Identifier le groupe qui occupe la fonction complément du verbe
« À vous de jouer ! »	Délimiter les groupes auxquels appartiennent les mots « expression » et « citoyens » dans : « Dans une démocratie, la liberté d'expression est un droit des citoyens. »	Trouver le complément du verbe dans : « Sylvain et Claire participent à la soirée organisée par les voisins »	Trouver quel est le groupe complément circonstanciel entre : « Mardi le cours dure <u>deux heures</u> » et « Mardi on a cours <u>à deux heures</u> »	Trouver le groupe complément circonstanciel dans : « Il abattu le monstre du Rohan avec toute sa force majestueuse. »
Propriété énoncée n°3		Identifier un verbe (forme simple, composée ou infinitive)	Délimiter des groupes de mots fonctionnant ensemble	
« À vous de jouer ! »		Trouver tous les verbes (forme simple, composée, infinitive) dans la phrase : « Sylvain et Claire participent à la soirée organisée par les voisins mais moi je suis certain que cette soirée sera trop longue. Alors j'ai demandé à Marie d'appeler les voisins pour annuler notre venue. »	Délimiter le groupe auquel appartient le mot « café » dans : « Fabrice le garçon du café d'en face m'a offert mon thé la semaine dernière. »	
Résoudre un problème	Identifier la classe grammaticale du mot « de » dans « Ce musée propose de belles œuvres »	Donner et justifier la bonne orthographe dans « Martin est aller à la fête foraine ce week-end » ou « Martin est allé à la fête foraine ce week-end ».	Dire si un groupe est un complément de verbe ou un complément circonstanciel dans : « Le lendemain, j'allai <u>à l'usine de Bayonne où mes amis m'attendaient.</u> »	Trouver quel est le groupe complément circonstanciel entre : « Le cours durait <u>deux heures</u> » et « Le cours a débuté <u>à deux heures</u> »

Annexe 6 : Symboles des manipulations

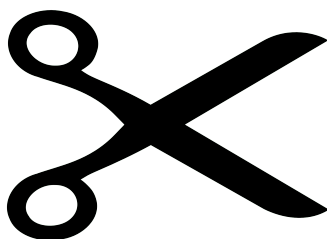
Symbole du remplacement :



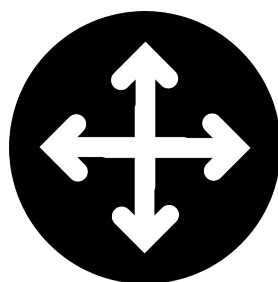
Symbole de l'encadrement :



Symbole de l'effacement :



Symbole du déplacement :



Annexe 7 : Tableau des pourcentages de participation aux activités des problèmes grammaticaux (en ligne)

	Problèmes grammaticaux n°1 Le Remplacement	Problèmes grammaticaux n°2 L'Encadrement	Problèmes grammaticaux n°3 L'Effacement	Problèmes grammaticaux n°4 Le Déplacement	Évaluation	Moyenne	Moyenne en pourcentage
Effectif total de classe	26	26	26	26	26	/	
Nombre d'élèves ayant réalisé l'activité	19	16	13	16	18	16	61%
Nombre d'élèves n'ayant pas réalisé l'activité	7	10	13	10	8	9	34%
Pourcentage de participation	73%	61%	50%	61%	69%	62%	
Pourcentage de non-participation	26%	38%	50%	38%	30%	36%	

Remarque : Ces activités étaient à réaliser en ligne sur le site Quizinière®

Annexe 8 : Lien URL du site pédagogique *La Cl@sse*



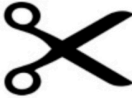

- Le site *La Cl@sse* est un blog pédagogique à destination de mes élèves.

URL du site : <https://laclasselchat.wordpress.com/>

Annexe 9 : Évaluation formative soumise aux élèves

Remarque : Ces activités étaient à réaliser en ligne sur le site Quizinière®

Remplacement / Encadrement / Effacement / Déplacement

PHRASE N°1

Les arbres de la forêt tropicale d'Indonésie orientale abrit_____ des paradisiers.

Question 1 :

Délimitez le GN qui a la fonction sujet dans la phrase ci-dessus en utilisant au moins deux manipulations.
Soyez très explicites.

[Ajout d'un fichier audio](#)

L'enregistrement n'est pas disponible sur Safari.

Question 2 :

Trouvez le noyau du GN qui donne au verbe ses marques de personne et de nombre en utilisant au moins une manipulation. Soyez très explicites.

[Ajout d'un fichier audio](#)

L'enregistrement n'est pas disponible sur Safari.

PHRASE N°2

Ces oiseaux qui se nourrissent de fruits, d'insectes, de grenouilles ou de lézards constitu_____ une espèce menacée.

Question 1 :

Délimitez le GN qui a la fonction sujet dans la phrase ci-dessus en utilisant au moins deux manipulations.
Soyez très explicites.

[Ajout d'un fichier audio](#)

L'enregistrement n'est pas disponible sur Safari.

Question 2 :

Trouvez le noyau du GN qui donne au verbe ses marques de personne et de nombre en utilisant au moins une manipulation. Soyez très explicites.

[Ajout d'un fichier audio](#)

L'enregistrement n'est pas disponible sur Safari.

Annexe 10 : Convention utilisée pour la transcription de l'oral

LES CONVENTIONS POUR LA TRANSCRIPTION DE L'ORAL

Référence : conventions exposées dans l'ouvrage de Claudine Garcia-Deban et Sylvie Plane : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier, Paris, 2004.

Les choix de ces auteurs présentent les avantages suivants : respecter la spécificité de l'oral tout en assurant une lisibilité des transcriptions et une ergonomie de saisie.

Orthographe :

- Transcription en orthographe standard.
- Les aménagements concernent :
 - **la ponctuation** : aucun signe n'est employé dans le texte. Toutefois, dans certains cas, on utilise le point d'interrogation pour guider l'interprétation de l'énoncé transcrit.
 - **Les majuscules** : on ne les utilise pas au début des prises de parole, on les conserve pour l'initiale des prénoms ou les noms propres cités dans le texte.
 - Les propos prononcés de façon insistante sont écrits en majuscule.
 - Les mots en mention sont en italiques. Ex. : relis le mot *escargot*.

Prononciation :

- Pour certaines formes courtes (« tu », « il y a », « parce que », etc.) qui ont plusieurs prononciations, on utilise de préférence l'orthographe standard.
- On utilise l'API seulement lorsque la réalisation phonétique constitue un fait pertinent.

Notation des pauses :

- Les signes + ou ++ ou +++ notent une pause courte, moyenne ou longue :
 - + : pause intraphrastique ou équivalent
 - ++ : pause interphrastique ou équivalent
 - +++ : pause de durée supérieure à une pause interphrastique ordinaire.

Notation des formes incomplètes, inaudibles ou difficiles à interpréter :

- Le tiret signale que la prononciation d'un mot est inachevée. Ex : les ca- canards
- XXX indique une suite de syllabes inaudibles ou non orthographiables.
- Les barres obliques encadrent des formes pour lesquelles on hésite entre plusieurs interprétations phonétiques. Ex : /d'accord ; d'abord/ (correspond à deux écoutes concurrentes)
- Les parenthèses signalent les cas où l'on hésite entre plusieurs transcriptions orthographiques. Exemples : on (n')a pas compris (dans ce contexte, il est impossible de savoir si le *ne* de négation a été réalisé). Il(s) le voi(en)t.

Commentaires :

- Les commentaires sont placés entre soufflets, en italiques. Ex. M <*dictant*>

Repérage des locuteurs :

- Le professeur est identifié par P
- Les enfants sont identifiés par le début de leur prénom, ou par leur prénom
- Un enfant non identifié par la lettre E (pour élève).
- Quand plusieurs enfants parlent simultanément, on utilise plusieurs fois E.
- Lorsqu'il y a un chevauchement de paroles (plusieurs locuteurs parlent en même temps), on souligne les propos.

Aménagements :

- Lorsque la transcription vise à attirer l'attention sur un phénomène particulier, les conventions de transcription sont aménagées de façon à mettre en évidence ce phénomène.
- Les énoncés interrogatifs sont notés par ?
- Un mot ou une expression en mention sont notés en italiques : Ex. Le mot *maison* est au singulier.