

Belinda Lavieu-Gwozdz & Thierry Pagnier,
Université Paris Est, EA 4384 CIRCEFT-Escol¹, Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil Cedex
belinda.lavieu-gwozdz@u-pec.fr, thierry.pagnier@u-pec.fr ;

« La grammaire au CRPE, quelle galère ! Soit tu sais, soit tu sais pas ! » : mise en place d'un dispositif innovant

Résumé

Compte-tenu de l'état et des formes de l'enseignement de la grammaire dans le secondaire et le supérieur qui s'est avéré peu efficace pour notre public, le dispositif mis en place à l'ESPE de Créteil pour l'année universitaire 2014-15 avait pour objectif principal d'aider les étudiants de Master première année (M1-MEEF premier degré) à changer leur rapport à la grammaire. Pour cela, nous avons eu besoin de savoir avant tout comment évaluer les compétences des étudiants en grammaire en nous interrogeant notamment sur la pertinence ou non de pourcentages de réussite à des tests pour identifier ce qui pose problème aux étudiants.

Une fois les difficultés identifiées, nous avons cherché à savoir comment amener ces étudiants à réinterroger (voire à déconstruire) des connaissances scolaires pour pouvoir enseigner autrement en tant que futur professeur des écoles. Une des pistes que nous avons privilégiées a été de favoriser les interactions entre étudiants par le biais d'entretiens en binôme ou trinôme pour développer une verbalisation d'un rapport impliquant l'identité de chacun, gage d'une transformation du rapport à la langue.

Mots clés : rapport à, représentation, conceptualisation, construction de savoirs grammaticaux, étude de la langue, littératie, dispositif.

“Grammar for the CRPE², what a pain! You either know it or you don't! ”: establishment of innovative measures.

Abstract

Given the status and forms of the teaching of grammar in secondary schools and higher education, which have been found very ineffective for our audience, some measures were implemented in Créteil's ESPE³ for the academic year 2014-15. The measures' main objective was to help the first year Master students (M1-MEEF) change their relation to grammar. For this, we first needed to know how to assess students' grammar skills by evaluating the relevance or irrelevance of success rates in tests to identify what bothers students.

Once we had identified the difficulties, we looked at how to bring these students to re-examine (or deconstruct) their school knowledge to teach differently as future school teachers. One of the ways we preferred was to promote interaction between students through interviews held in groups of two or three to develop a verbalization of a report involving the identity of each student, guaranteeing a transformation of their relationship to language.

¹ CIRCEFT-Escol : Centre Interuniversitaire de Recherches sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail, équipe Éducation-scolarisation, universités Paris 8 et Paris Est Créteil (UPEC).

² CRPE : Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles (the test to become an elementary teacher in France)

³ ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (French school for teachers)

Présentation générale

La masterisation et plus largement l'ensemble des réformes successives de la formation des futurs professeurs des écoles ont remis sur le devant de la scène la question du rapport au savoir qu'impliquent les processus d'apprentissage/enseignement.

A partir d'un rapide sondage interrogeant nos étudiants de master 1 MEEF sur la manière dont ils perçoivent la grammaire, il en ressort qu'ils entretiennent une aversion pour cette discipline scolaire et que beaucoup appréhendent tant son apprentissage que son enseignement. Ceci rejoint les constats d'Hubert (2016) et Ulma (2016) mais aussi ceux établis outre Atlantique par Gauvin (2014). Dans ce cadre, un des enjeux est de favoriser une évolution des rapports au savoir comme à l'institution, une prise de conscience du décalage entre les connaissances et les modes de fonctionnement construits antérieurement et ceux qui sont visés par le métier d'enseignant.

Nous proposons dans cette contribution de présenter les différentes phases d'élaboration et de mise en place d'un dispositif d'accompagnement des étudiants en première année de Master MEEF (Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation) dans le domaine de la grammaire⁴ que nous expérimentons à l'ESPE de Créteil depuis trois ans. Au cours de cette période, ce dispositif s'est précisé au fur et à mesure de son déploiement.

Ce scénario d'accompagnement est généralisé depuis 2015 à l'ensemble de l'ESPE de Créteil qui recouvre quatre sites (Torcy, Melun-Sénart, Livry-Gargan et Bonneuil) pour l'ensemble des groupes de M1 en français et porte sur l'ensemble de l'année universitaire. Des temps de travail en présentiel par des entretiens en binôme ou trinôme et à distance « en autonomie » sont organisés. La conception de ce dispositif a été élaborée par un groupe de travail composé des formateurs (MCF, PRAG) impliqués se réunissant tous les deux mois. La conduite du projet a fait émerger des besoins de formation pour les formateurs⁵. Les formateurs du premier degré de l'équipe de français interviennent auprès des étudiants de M1 et dans le groupe de réflexion sans distinction de statut (MCF, PRAG). L'engagement des formateurs dans ce groupe de travail consiste non seulement à élaborer et conduire les séances en demi-groupes avec des dispositifs permettant ce travail sur les conceptions grammaticales que les étudiants ont construites au fil de leur scolarité mais aussi de conduire des entretiens.

Au-delà d'un apport scientifique sur la coconstruction des inégalités scolaires, les littératies et les enjeux d'apprentissage des activités grammaticales, ce dispositif se poursuivra par une formation à la conception et à l'exploitation de tests en ligne et la rédaction d'un guide d'entretien. Jusqu'à maintenant le recueil et le traitement informatique des données ont été assurés par des référents. Une diffusion des savoir-faire acquis par cette expérience est d'ailleurs programmée de manière que l'ensemble des formateurs qui le souhaitent puissent devenir eux-mêmes autonomes dans la conception et l'exploitation de ce type d'outils. Cette

⁴ Nous mettons, pour cette contribution, de côté la conjugaison, l'orthographe et le lexique.

⁵ Ce projet a bénéficié du soutien de l'Université Paris-Est dans le cadre du dispositif IDEA (voir <http://idea.univ-paris-est.fr/fr>). Il est aujourd'hui intégré à la maquette de formation du meef premier degré.

diffusion prendra la forme d'une action de formation proposée au plan de formation des formateurs de l'ESPE.

2. Objectifs

Nous visons conjointement un travail sur les savoirs et sur les représentations grammaticales pour modifier les pratiques des étudiants et des futurs enseignants leur permettant ainsi de se sentir à l'aise dans le domaine « grammaire » qu'ils devront enseigner à leurs élèves. L'objectif général principal est donc de les aider à construire un nouveau rapport au savoir nécessaire à la construction des savoirs et savoir-faire de ce domaine et à la stabilisation d'une posture professionnelle sereine.

Cette finalité est explicitement formulée aux étudiants futurs PE dans un document de cadrage. Par ailleurs, les nombreux échanges en ligne et les entretiens permettent d'apprécier la manière dont les étudiants se saisissent progressivement de ce dispositif. Ainsi, l'explicitation des enjeux d'apprentissage de l'activité grammaticale est au centre de ce travail.

Au fur et à mesure de l'avancement du dispositif, des besoins en termes de formation de formateurs ont également émergé. Pour y répondre, nous avons mis en place un groupe de travail se réunissant une fois tous les deux mois afin que les formateurs puissent nourrir leur action pédagogique à partir des avancées de la recherche dans le domaine de la grammaire et de son enseignement (lectures d'articles scientifiques, méthodologie, conception et exploitation de tests automatiques).

Renonçant à un traitement qui se voudrait exhaustif des faits de langue figurant dans les programmes, ce scénario de formation repose sur l'hypothèse que la construction d'un rapport second à la langue et au savoir permet d'agir de manière plus efficiente ou du moins indispensable (bien que souvent laisser dans implicite, voire l'invisible) sur les représentations et la construction du savoir, en l'occurrence grammatical. Ce parti pris prend le contrepied d'une stratégie de compensation interprétant l'objectif comme étant avant tout de l'ordre d'un comblement de lacunes.

3. Organisation de la formation

Ce dispositif⁶ s'organise en deux modalités. Une première modalité, en autonomie, met à la disposition des étudiants différents types de ressources (cours, fiche mémo, exercices d'automatisation, entraînement type CRPE) avec des tests à réaliser en ligne à partir d'une plateforme d'enseignement à distance (la plateforme EPREL de notre université) sur l'ensemble de l'année universitaire.

La seconde modalité, en parallèle de la première, prévoit l'organisation par un formateur de français (MCF, PRAG) de phases de travail sous diverses formes à raison de quatre séances

⁶ Ce dispositif d'accompagnement se décline en français et en mathématiques. Nous ne présentons ici que les résultats en français et pour une partie seulement du français c'est-à-dire le volet « étude de la langue », nous n'exploitons pas nos données en compréhension de texte.

de deux heures sur l'année. Il s'agit notamment d'entretiens mais également de moments collectifs en demi groupe (pas plus de quinze étudiants) pendant lesquels il s'agit d'interroger nos étudiants sur leur manière de faire et de construire les savoirs (métalangage, positionnement scientifique, réflexion sur le fonctionnement de la langue, manière d'appréhender une notion avec ses élèves, etc.).

Ce dispositif a initialement été conçu pour offrir des parcours différenciés aux étudiants sur la base d'un profilage automatique obtenu par un test diagnostique. La conception progressive de celui-ci nous a conduits à questionner la pertinence du test diagnostique et des modalités de la différenciation envisagée. Nous nous sommes donc tout particulièrement intéressés à ce que supposait le profilage et le travail en autonomie.

Cette réflexion nous a conduits à questionner conjointement l'utilisation du test diagnostique et l'articulation entre travail individuel en ligne et travail à effectif réduits.

Il existe indéniablement de nombreuses ressources *on* et *off line* permettant de s'autoévaluer (voire de s'autoformer) à partir de question de « grammaire scolaire ». De tels types de tests sont en général construits à partir des grandes notions de la grammaire scolaire (nature, fonction, accords...) et visent soit à interroger exhaustivement l'ensemble des entrées d'une grammaire scolaire soit à interroger les difficultés « repérées » ou du moins réputées fréquentes. A partir d'un pourcentage de réussite, on peut apprécier son « niveau ».

Ce genre de test a été utilisé dans une version précédente de notre dispositif (test diagnostique). Ce premier retour d'expérience a permis de nourrir notre réflexion. En plus de la redondance de l'offre que nous proposons, deux limites sont apparues. La première tient à ce qu'il était difficile d'identifier des groupes de niveaux dans la mesure où les résultats montraient un taux de réussite plutôt homogène (et faible). La seconde consécutive tenait à ce qu'il était difficile d'identifier ce qui posait problème, ce qui faisait difficulté. Un pourcentage de réussite même décliné (conjugaison, grammaire, lexique...) n'informe que peu l'étudiant et/ou le pédagogue.

Pour répondre à ces deux limites nous avons choisi de nous intéresser moins à la maîtrise des exercices « scolaires » traditionnels (essentiellement de repérage de natures et de fonctions) qu'aux représentations de la grammaire de la langue que se sont construites les étudiants et plus précisément à la manière dont les étudiants ont plus ou moins achevé la construction de notions grammaticales comme concept et outil d'analyse de la langue.

Nous avons construit un test « Etude de la langue » en ligne que les étudiants doivent faire en autonomie à partir de la deuxième quinzaine de septembre. Chaque question est construite sur la base de propositions correctes, incomplètes, erronées et incohérentes. La construction en QCM est donc envisagée comme une contrainte qui offre également des pistes intéressantes dès lors que l'on ne s'intéresse pas uniquement à vérifier si la bonne réponse a été fournie mais plutôt à ce que peut signifier le choix qui a été réalisé.

Par exemple, à partir d'un corpus de phrases « atypiques » par rapport à la norme de l'écrit, nous avons cherché à savoir si les étudiants leur reconnaissaient le statut de phrase. Les

résultats montrent que la phrase *Panier*⁷⁷ n'a pas le statut de phrase pour plus d'un tiers de nos étudiants. Lorsqu'en entretien nous leur demandons pourquoi cette phrase n'est pas reconnue comme telle, ceux-ci nous répondent que « c'est pas français », « on ne peut pas dire ça » et que « comme on s'adresse à un chien, cela ne peut pas être une phrase ». Cette réponse témoigne de la manière dont les étudiants perçoivent la langue. A ce stade, 30% des étudiants interrogés sur cette phrase ne sont pas en mesure de construire un contexte qui permettrait de produire un tel énoncé.

A partir des exemples ci-dessus, nous soutenons non seulement que l'exercice diagnostique ne peut être entièrement automatisé mais surtout que cet exercice prend tout son sens lors de l'entretien et du retour sur les réponses fournies. L'objectif est de mettre en évidence les déplacements à opérer dans les représentations et la maîtrise des notions grammaticales. Une fiche détaillée reprenant l'enjeu de chacune des questions et les hypothèses d'analyse du choix que l'étudiant aura réalisé sert de support à ce travail d'entretien.

A partir de ces tests réalisés par une promotion entière de M1 (300 étudiants) accompagnés d'entretiens (mi-parcours et fin de parcours) et de séances en effectifs réduits, nous avons donc cherché à rendre identifiable par les formateurs et les étudiants la manière dont ils se sont saisis des concepts utiles pour penser les opérations de compréhension de texte/ de phrase. Au-delà du sens que les étudiants donnent aux catégories grammaticales (sujet, phrase, verbe...) nous cherchons aussi à identifier le sens qu'ils donnent à des opérations linguistiques (segmentation, suppression, déplacement, commutation) et donc aux enjeux d'apprentissage de l'activité grammaticale en analysant comment ils utilisent ces opérations et ces catégories. Ainsi lorsqu'on demande aux étudiants de segmenter syntaxiquement la phrase *Mon voisin rêve à ses vacances au bord de la mer*, 25% d'entre eux proposent une segmentation mot à mot et 30% s'étonnent que cet énoncé puisse recevoir deux segmentations possibles qui véhiculent deux sens différents.

Au-delà du cadre qui rompt avec les habituels exercices, les premiers résultats montrent que pour une part importante des étudiants l'activité grammaticale demeure une activité tendue par une finalité que l'on qualifierait volontiers *d'autotélique* à la suite de C. Delarue-Breton(2012) tant elle s'épuise dans la réalisation même de l'activité : faire de la grammaire, c'est étiqueter. Ainsi, par exemple, de nombreux étudiants ont rencontré des difficultés à répondre aux items interrogeant les relations entre l'analyse de la structure de la phrase et le sens construit par l'énoncé.

Les étudiants sont pour certains des EAP (Emploi Avenir Professeur) et sont donc déjà sur le terrain en M1 trois jours et demi par semaine. Nous nous appuyons donc sur leur pratique et les difficultés qu'ils déclarent pendant la séance de grammaire afin de faire bouger la manière dont ils se représentent ces séances et de manière à les outiller sur le plan théorique. Ce dispositif a d'ailleurs vocation à se déployer sur l'ensemble de la formation initiale, voire continue des enseignants. L'objectif est de les « détendre » face à la

⁷⁷ Panier ! Phrase prononcée dans le cas d'un ordre donné à un chien.

grammaire dont beaucoup gardent un « très mauvais souvenir » et de leur montrer que pour travailler la langue en classe (de grammaire) il faut se détacher des conceptions normatives.

L'effectif réduit de 15 étudiants et des modalités telles que l'entretien en binôme ou trinôme se sont révélés être particulièrement plébiscités. Les étudiants et les formateurs s'accordent sur l'efficacité de cette modalité, notamment pour amorcer les déplacements à construire. Une interaction plus individualisée (sans qu'il s'agisse de tête à tête) permet certainement la verbalisation d'un rapport impliquant l'identité tout à la fois cognitive, sociale et psychique de l'individu qui a souvent beaucoup de mal à se réaliser pour tous dans les formes de cours dialogués en effectif entier (30 étudiants).

L'évaluation de ce dispositif est réalisée sur la base de plusieurs critères qualitatifs et quantitatifs dont il est nécessaire de penser la cohérence sur plusieurs années. En effet, la construction d'un rapport nouveau à la langue et au savoir est difficilement quantifiable en termes de taux de réussite immédiat à un post-test. L'objectif visé ne se limite pas à la réussite d'exercices grammaticaux (quelle que soit leur forme) mais bien au réinvestissement potentiel de la réflexion grammaticale dans l'ensemble des situations de production d'écrit et d'enseignement. Pour autant, l'évaluation de l'impact de ce dispositif sera appréciée au regard d'une part de la réussite aux partiels du premier et du second semestre et d'autre part aux pré- et post- tests que nous sommes en train d'achever. Enfin, il est envisagé de suivre une cohorte réduite d'étudiants en M2 puis lors de leur première année de prise de fonction. C'est bien la visée formative et diagnostique de l'évaluation qui est au cœur de ce dispositif.

4. Hypothèses

Une des hypothèses que nous avançons pour expliquer ce désamour et cette insécurité professionnelle vis-à-vis de la grammaire, que nous avons évoqué au début de cet article, tient donc à la perception fragmentaire et erronée des enjeux d'apprentissage des activités grammaticales que se sont construites les étudiants futurs PE au fil de leur scolarité primaire, secondaire et universitaire.

A l'articulation avec le travail d'Hubert (2016) dans lequel la dimension psychologique du rapport à la grammaire est efficacement mise en évidence et celui d'Ulma (2016) qui propose la « conceptualisation » des « notions », notre recherche interroge la construction d'un rapport-« second » au savoir engageant inextricablement les dimensions cognitives, psychiques et langagières de l'individu.

Dans la lignée des recherches menées au sein du CIRCEFT-Escol par Bautier et Rayou (2013), Rochex et Crinon (2011), cette étude vise à identifier les malentendus sociocognitifs qui expliquent les manières différenciées de se saisir des situations d'apprentissage, en l'occurrence des savoirs grammaticaux. Cette perspective permet de penser la manière dont se co-construisent des malentendus sociocognitifs limitant les possibilités de construction d'un rapport second au langage et au savoir.

Ainsi, le mode d'usage du langage propre à la grammaire en tant qu'activité scientifique d'analyse implique de faire de la langue un objet mais un objet d'un type particulier : un objet d'analyse, c'est-à-dire un objet sur lequel va se développer un discours scientifique.

Si l'on considère les séances de grammaire et l'ensemble des activités grammaticales réalisées par nos étudiants, on peut raisonnablement parler de *speech event* et de *literacy event* au sens de Street (2000) caractérisés par une configuration particulière de l'utilisation de l'écrit. Au-delà des compétences du lire-écrire, c'est un rapport réflexif sur la langue qui est engagé. Les difficultés liées à un premier déplacement de langue comme objet par rapport au mode d'utilisation ordinaire, « conversationnel » de la langue comme moyen a été largement travaillé notamment par Branca & Gomila (2004) ainsi que par Bautier & Branca (2002). Les réponses incongrues des élèves les moins connivents avec les manières de faire de l'école trouvent des explications convaincantes dès lors que l'on refuse d'y voir carence ou handicap et que l'on cherche à y lire une manière de se saisir de la langue et de ce que l'on peut faire avec. En l'occurrence, lors de ces séances de « grammaire », il s'agit de développer un discours « scientifique » sur la langue au sens de Bautier (2002) et Delarue-Breton (2012).

Dans la lignée des travaux d'Elalouf (2005) sur la grammaire et dans une perspective voisine de celle de Cèbe et Goigoux (2015) sur la compréhension, nous avons également cherché à connaître les stratégies mises en œuvre par les étudiants futurs PE lorsqu'ils sont placés en situations d'activités grammaticales. Nous avons donc mis en place un second test en ligne dont l'analyse des premiers résultats permet d'identifier (et de travailler avec l'étudiant) en quoi ces stratégies rarement verbalisées s'écartent de celles qui sont attendues bien que la réponse à la question d'étiquetage puisse être correcte.

5. Evaluation

Au-delà d'un questionnaire de satisfaction, nous souhaitons également pouvoir mesurer les écarts entre ce que les étudiants attendent de ce dispositif au début de l'année, en fin d'année et l'année suivante.

Par ailleurs, des indicateurs qualitatifs tels que les fréquentations de la plateforme Eprel, que le taux de participation à des tests facultatifs nous renseigne complémentaires aux entretiens sur l'évaluation par les étudiants. L'évaluation par les formateurs impliqués sera formalisée l'année prochaine.

6. Bilan

Un premier résultat tient à l'identification des zones de résistance et des procédures inadaptées que les étudiants adoptent effectivement mais qui sont rarement incohérentes dès lors que l'on travaille conjointement sur le sens que l'étudiant a donné à l'activité. Nous en présenterons un aperçu global à partir de l'analyse des résultats au test diagnostique, des entretiens et d'un test exploratoire qui vise à faire verbaliser les procédures que les étudiants mettent en œuvre.

Ce nouveau dispositif a permis :

- une émulation des formateurs, création d'un groupe de travail intersites (lecture d'articles scientifiques, présentation de recherche sur la langue/grammaire, élaboration des ressources à destination des petits groupes de TD...);

- un changement progressif du positionnement des étudiants de M1 sur l'année universitaire quant à leur manière de percevoir la grammaire (« ah, bah maintenant je comprends à quoi ça sert la grammaire », « ça fait des années qu'on fait de la grammaire et je n'avais toujours pas compris pourquoi, maintenant je comprends mieux, ça va être plus facile de l'enseigner »⁸). Ce changement progressif se mesure par la fréquentation plus régulière de la plateforme (ressources de travail pour le volet langue) où les étudiants disent qu'ils se sentent plus à l'aise dans son utilisation mais aussi dans le « jargon que les profs du supérieur utilisent »⁸, « on comprend mieux ce qu'il faut faire et ce que l'on attend de nous »⁸ et « on se dit que finalement la grammaire c'est pas sorcier, ça peut finalement nous faire gagner des points au concours si on réfléchit »⁸.

Et la construction de nouvelles manières de faire :

- Les résultats des tests ne disent rien de la procédure, de la manière dont les étudiants appréhendent la langue pour avoir accès au raisonnement cognitif des étudiants, seul l'entretien renseigne. C'est une pratique peu courante mais les premiers résultats de ce dispositif encouragent à poursuivre dans cette direction.

Une des difficultés rencontrées est liée à la disponibilité des étudiants pour entreprendre un travail qui les engage psychologiquement, cognitivement et socialement alors qu'ils sont concentrés sur le concours du CRPE dont les formes d'évaluation des savoirs grammaticaux participent justement à la construction de représentations erronées de l'activité grammaticale. En effet, il semble, en apparence, que le dispositif que nous avons mis en place soit éloigné de la question (scolaire) de grammaire que les étudiants auront à traiter le jour du concours. En apparence seulement car ce que nous visons c'est d'armer ces futurs enseignants pour qu'ils soient à l'aise dans leur enseignement grammatical, qu'ils transmettent à leurs élèves le goût pour la langue. Pour ce faire, nous devons en passer par la déconstruction du rapport à la langue que nos étudiants ont élaboré depuis les premières années d'apprentissage de la grammaire (soit le CE1). L'attitude réflexive qu'induit le métier d'enseignant et que conforte la maîtrise de la formation est donc au cœur de nos préoccupations.

Nous concluons en proposant à la discussion le dispositif tel qu'il se déploiera sur l'année 2016-2017 et les perspectives de développement d'ores et déjà ouvertes pour l'avenir (MEEF second degré, 2^e année de master, T1, action de formation, GR, ...).

Pour ce qui est des formateurs, au-delà d'un apport scientifique sur la coconstruction des inégalités scolaires, les littératies et les enjeux d'apprentissage des activités grammaticales, ce dispositif se poursuivra par une formation à la conception et à l'exploitation de tests en ligne et la rédaction d'un guide d'entretien. Dans l'immédiat, le travail du groupe de

⁸ Propos extraits des entretiens avec les étudiants en binôme voire trinôme selon les séances.

réflexion se concentrera sur la production de ressources mutualisées à la disposition de chaque formateur pour conduire ces séances en effectifs réduits en synergie avec le travail en ligne accompagné puis en autonomie proposé aux étudiants.

Pour ce qui est de la formation, une des pistes ouvertes consiste, par exemple, à soumettre les étudiants à des logiciels d'entraînement en orthographe grammaticale et de chercher à savoir lors d'entretiens si les étudiants identifient les faits de langue en leur associant une description scientifique et la récurrence du travail proposé par le logiciel. En d'autres termes, il s'agira de rendre visible et d'enseigner ce qu'un dispositif automatique d'entraînement à l'orthographe prend en charge et suppose.

Bibliographie

- Bautier, E. & Rayou, P. (2013) La littéracie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et Didactique*, 7-2, 29-46.
- Bautier, E. (2004) Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. In Ramognino N. & Vergès P. (dir.) *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, 49-67.
- Bautier E. (2002) Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Bautier, E. & Branca, S. (2002) « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire », *Ville, Intégration, Ecole*, 130, 196-213.
- Beacco, J.-C. (2010) *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier, coll. « Langues et Didactiques ».
- Belin, E. (2002) *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositif et expérience ordinaire*. Bruxelles : De Boeck Université
- Branca, S. & Gomila, C. (2004) « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture », *Langages*, 154, 113-126.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2015) Vocabulaire et compréhension de textes : et si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ? *Spirale: revue de recherches en éducation*, 55, 119-136.
- Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartrand, S.-G. (1995) Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français*. 9, 32-34.
- Delarue-Breton, C. (2012) *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia L'Harmattan.
- Delarue-Breton, C. (2012) Dispositifs et logique dispositif : perception des enjeux et inégalités scolaires. In Élalouf M.-L., Robert A., Belhadjin A. et Bishop M.-F. (Éds) *Les didactiques en question : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Universités, 120-130.
- Delarue-Breton, C. (2014) Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et in-entendus au sein de la classe. *Études de linguistiques appliquées*. 173, 87-97.
- Elalouf, M.-L. (2005) De la 6^e à la 1^{re}, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? *Pratiques*, 125/126, 157- 178.
- Fisher, C. (2004) La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. In Vargas, C. (dir.) *Langue et études de la langue*, Publications de l'université de Provence, 83-393.
- Gauvin, I. (2014) Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de futurs enseignants de français langue première et secondaire : un aperçu. accessible sur le site http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01343.pdf
- Hubert, B. (2016) Formation des enseignants : le casse-tête de la grammaire. *Le français aujourd'hui* 192, 117-129.
- Lahire, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Rochex, J. Y. (2004) La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 93-106.

Rochex, J-Y. & Crinon, J. (2011) La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Presses universitaires de Rennes, 214p.

Street, B. (2000) Literacy Events and Literacy Practices. In Martin-Jones M. & Jones K. (Éds) *Multilingual Literacies : Comparative Perspectives on Research and Practice*. Amsterdam : John Benjamin's, 17-29.

Ulma, D. (2016) Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui* 192, 97-106.

Vargas, C. (2009) Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ?. *Repères*, 39, 17-39.

ANNEXE

Test M1-Master Meef Premier degré- « Etude de la langue » 2015-16

I- VERBE

1.1. VERBE (1)

Dans cet échange, quels critères sont mobilisés pour identifier le verbe ?

I. Dans cet extrait, la discussion porte sur le mot *neige* dans la phrase *En ce moment le temps est glacial et il neige*. Le groupe d'élèves de CE2 (au mois de janvier) cherche à savoir si *neige* est dans ce contexte un verbe.

Extrait B Correction de la phrase *En ce moment le temps est glacial et il neige* (classe de CE2 , janvier)

Enseignante : « Est-ce que *neige* était un verbe dans la phrase 8 » ?

Sacha : « Ben non on peut pas dire je neige, tu neiges, il neige, nous neigeons, vous neigez, ils neigent »

Léa : « Oui c'est vrai, tu peux pas dire mais d'un autre côté quand il neige il se passe quelque chose »

Enseignante : « ça veut dire quoi « quand il neige, il se passe quelque chose, Léa ? » , « Qu'est-ce que tu veux dire ? »

Léa : « Ben, il se passe qu'il tombe quelque chose que c'est une action de la neige qui tombe ».

[...]

- a) Critère de conjugaison
- b) Critère de sens
- c) Critère grammatical (syntaxique)
- d) Critère de son
- e) Critère de ponctuation
- f) Critère de temps
- g) Critère d'aspect

1.2. VERBE (2)

Dans cet échange, quels critères sont mobilisés pour identifier le verbe ?

Dans cet extrait, la discussion porte sur le mot *tut* dans la phrase *Il se tut le temps de la cérémonie*. Le groupe d'élèves (CM1, novembre) cherche à savoir si *tut* est un verbe.

Extrait b : Correction de la phrase *Il se tut le temps de la cérémonie* (classe de CM1, novembre)

Paul : « Ben, c'est tut le verbe »

Enseignante : « D'accord, Paul dit que le verbe c'est tut. C'est quel verbe tut ? »

Paul : « Ben, c'est le présent »

Enseignante : « C'est le présent de quel verbe ? C'est quoi l'infinitif ? »

Paul : « c'est le verbe tuer »

Enseignante : « Est-ce que tout le monde est d'accord avec la réponse de Paul ? Maxime, tu veux dire quelque chose ? »

Maxime : « Oui, moi aussi j'ai souligné tut pac'qu'on peut dire je tus, tu tus, il tut, etc. »

Enseignante : « Alors pour vous guider, regardez le sens de la phrase »

Célia : « Ben tuer dans la phrase c'est bizarre si on dit il se tuait le temps de la cérémonie c'est un peu bizarre »

Enseignante : « Ah, c'est intéressant ce que dit Célia. Ecoutez tous Célia nous dit que c'est bizarre de dire « Il se tuait le temps de la cérémonie »

Stan : « Ben oui, ça veut dire qu'il meurt. C'est quoi maitresse cérémonie ? »

Enseignante : « Ah, Stan nous demande le sens de cérémonie, est-ce que qu'un sait ? »

William : « c'est par exemple un mariage, un baptême »

Pap m'Baye : « c'est aussi par exemple un enterrement »

Enseignante : « Là vous donnez des exemples, on va prendre le dictionnaire pour chercher la définition de cérémonie. Stan, tu cherches le mot puis tu nous lis la définition, d'accord ? »

Stan : « Y a écrit « réunion organisée pour fêter un événement important (Larousse Junior) »

Sophie : « mais le sens c'est bizarre alors Pourquoi il meurt pendant une fête ? »

Ethan : « moi je crois que c'est pas meurt mais je crois que c'est taire »

[...]

- a) Critère de conjugaison
- b) Critère de sens
- c) Critère grammatical (syntaxique)
- d) Critère de son
- e) Critère de ponctuation
- f) Critère de temps
- g) Critère d'aspect

1.3. VERBE (3)

Quels sont selon vous les critères pertinents pour caractériser le verbe ?

- a) Critère de conjugaison
- b) Critère de sens
- c) Critère grammatical (syntaxique)
- d) Critère de son
- e) Critère de ponctuation
- f) Critère de temps
- g) Critère d'aspect

II- LA PHRASE

2.1. LA PHRASE (1)

Dans ce qui suit, cochez "vrai" lorsque vous considérez l'exemple comme une phrase

- a) Ma nièce adore le chocolat noir
- b) Chauds les marrons !
- c) Champagne ?
- d) Ciel mes bijoux ! (Hergé)
- e) De mon pays et de ma famille, je n'ai pas grand chose à dire.
- f) Les mathématiques en terminale, il y a intérêt à s'accrocher.
- g) Parce que vous croyez que je vais supporter cela longtemps !
- h) Partir ? Mais où ?

- i) Panier ! (ordre donné à un chien)
- j) Ce matin, c'est arts visuels.

2.2. LA PHRASE (2)

En vous adressant à un public d'élèves de CM2, quelles définitions pourriez-vous donner de la phrase ?

- a) « A l'écrit, la phrase commence par une majuscule et se termine par un point. C'est une suite ordonnée de mots qui a un sens. (Mémo-Facettes-CM1, 2010 : 3)
- b) « Une phrase est une suite ordonnée de mots : Bien Tigrou va. Tigrou va bien. Elle a un sens : elle raconte une histoire, donne une information, exprime une émotion : Ma voisine a perdu son chat. Le chat est gris. J'adore mon chat ! (Mon livre de français – Collection Mots d'école-CE2, 2010 : 12).
- c) « La phrase est une structure syntaxique complète et autonome, un ensemble hiérarchisé de constituants entretenant entre eux des relations de dépendance ».
- d) « A l'écrit, [Les phrases déclaratives] se terminent presque toujours par un point simple. (Mémo-Facettes-CM2, 2010 : 2-3)
- e) « Une phrase est composée d'un ou plusieurs mots, et ne contient pas forcément de verbe : Chut !– A l'aide !– Je rentre à la maison ce soir. » (Français-collection Caribou-CE2, 2011: 14)

III- SEGMENTATION DE PHRASE

3.1. SEGMENTATION (1)

Pour la phrase suivante : "A dix heures, un facteur qui vient tous les jours apporte le courrier." sélectionnez "vrai" lorsque la ou les segmentation(s) syntaxique(s) ("découpage grammatical") proposées vous parai(ssen)t cohérente(s)

- a) /A dix heures, un facteur qui vient tous les jours apporte le courrier/.
- b) /A dix heures,/un facteur/qui vient tous les jours/apporter le courrier/.
- c) A/dix/ heures/, un/facteur/qui/vient/tous/les/jours/apporte /le/courrier/.
- d) A dix heures,/ un facteur qui vient tous les jours/apporte le courrier/.
- e) A dix heures,/un facteur/qui vient tous les jours/apporte/le courrier/.

3.2. SEGMENTATION (2)

Pour la phrase suivante : "Mon voisin rêve à ses vacances au bord de la mer", sélectionnez "vrai" lorsque la ou les segmentation(s) syntaxique(s) ("découpage grammatical") proposées vous parai(ssen)t cohérente(s)

- a) Mon voisin/rêve à ses vacances/au bord de la mer/.
- b) Mon voisin/rêve/à ses vacances/au bord de la mer/.
- c) Mon/voisin/rêve/à/ses/vacances/au/bord/de/la/ mer/.
- d) Mon voisin/ rêve à ses vacances au bord de la mer/.
- e) Mon voisin rêve/à ses vacances au bord de la mer/.

IV- FONCTION

4.1. FONCTION (1)

Dans la phrase suivante, identifiez la fonction du segment en majuscule : "Il expliqua le problème AU TABLEAU."

- a) Complément du nom
- b) Complément circonstanciel
- c) Complément d'agent
- d) Complément d'objet indirect

4.2. FONCTION (2)

Dans la phrase suivante, identifiez la ou les fonction(s) du segment en majuscule : "On l'avait jugé apte AU SERVICE MILITAIRE."

- a) Complément de l'adjectif
- b) Complément circonstanciel
- c) Complément d'objet indirect
- d) Complément du nom

4.3. FONCTION (3)

Dans la phrase suivante, quelle est la ou les fonction(s) de "la nuit" ? : "L'artiste peint la nuit."

- a) COD du verbe "peindre"
- b) COI du verbe "peindre"
- c) Complément circonstanciel
- d) Sujet du verbe "peindre"

V- SENS

5.1. SENS (1)

Que signifie la phrase suivante "Le boucher sale la tranche." ? Quelle est selon vous la (ou les) meilleure(s) reformulation(s) ?

- a) Le boucher ajoute du sel à une tranche.
- b) Le boucher tranche quelque chose de sale.
- c) Le boucher qui ne s'est pas lavé tranche quelque chose.
- d) Le sel bouche la tranche salée

5.2. SENS (2)

La phrase « Pierre a rapporté un vase de chine » est susceptible de recevoir deux interprétations :

- 1) Pierre est allé en Chine et en a rapporté un vase
- 2) Pierre a rapporté un « vase de Chine » de quelque part (l'antiquaire du coin par exemple !)

Parmi les segmentations syntaxiques, cochez celle qui correspond à la seconde interprétation :

- a) Pierre/ a/ rapporté/ un vase/ de Chine/.
- b) Pierre/a rapporté un vase de Chine/.
- c) Pierre a/rapporté un vase/de Chine/.
- d) Pierre/a rapporté un vase/ de Chine/.