



**HAL**  
open science

# Du tri au classement : les classes grammaticales à l'épreuve de l'enseignement

Morgane Beaumanoir-Secq

► **To cite this version:**

Morgane Beaumanoir-Secq. Du tri au classement : les classes grammaticales à l'épreuve de l'enseignement. Les classifications en linguistique : Problèmes, Méthodologie, Enjeux, 2015. hal-03240679

**HAL Id: hal-03240679**

**<https://hal.science/hal-03240679>**

Submitted on 28 May 2021

**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.

# **Du tri au classement : les classes grammaticales à l'épreuve de l'enseignement**

Morgane Beaumanoir-Secq

Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire EMA, EA 4507  
ZAC des Barbanniers, av. Marcel Paul, F-92230 Gennevilliers  
morgane.secq-beumanoir@iufm.u-cergy.fr

## **Résumé**

Il existe peu d'études sur les représentations et les procédures des élèves concernant les classes grammaticales (Kilcher-Hagerdorn et al., 1987, Fisher, 2005). Pourtant cette organisation métalinguistique est approchée par les enfants avant même son enseignement explicite (Bonnet, Borgeaud, Piguet, 2008). L'expérimentation présentée vise à déplacer la didactique des classes grammaticales, d'un enseignement traditionnellement transmissif, cloisonné et définitionnel (Chervel, 1977) vers une démarche réflexive, intégrative et procédurale. L'outil utilisé est le tri de mots (Tisset, 2005), dispositif qui invite l'élève à réinvestir, voire à construire – seul ou collectivement – des procédures qui permettent de délimiter les classes grammaticales à partir d'un corpus d'une ou deux phrases données par l'enseignant.

En suivant une classe longitudinalement pendant deux années (3ème et 4ème années du primaire), nous avons pu observer la manière dont ces élèves avançaient dans la conceptualisation des classes grammaticales variables morphologiquement, et recueillir traces écrites et enregistrements audio témoignant de leur maîtrise. Ainsi, ils passent progressivement du tri, entendu au sens de constitution de lots d'éléments présentant une ou plusieurs caractéristiques communes, à un classement de chaque unité considérée comme un mot dans une classe préalablement conceptualisée et distinguée sur la base d'une opposition avec d'autres. Cette évolution est

rendue manifeste par les plus ou moins grandes capacités des élèves à verbaliser leur activité cognitive, en même temps que les mises en œuvre favorisant cette explicitation accélèrent la progression des élèves. Cette dernière interaction est à mettre en parallèle des travaux faits autour des entretiens métagraphiques, visant à la conscientisation des phénomènes orthographiques (Cogis, 2005).

## **Abstract**

There are few studies on the pupils' representations and proceedings about syntactic categories (Kilcher-Hagerdorn et al., 1987, Fisher, 2005). However, children come close to this system even before its explicit teaching (Bonnet, Borgeaud, Piguet, 2008). The present experimentation aims at teaching differently syntactic categories, giving up a traditional, top down, compartmentalized and definitions based teaching (Chervel, 1977), towards introspective, inclusive and procedural processes. The tool we used is word sorting (Tisset, 2005), a process challenging pupils to reinvest, or even build – alone or collectively – some procedures to delimit syntactic categories from a corpus given by the teacher.

Starting from the two-year follow-up study of a class, we could highlight the way pupils were improving in better conceptualizing variable syntactic categories, and we collected many documents and audio-recording showing their mastering. At the beginning, they sorted words by showing common characteristics; at the end, they classify each word in a category cut off from the global grammatical system. These advances show themselves when pupils are able to explicit their cognitive activity; at the same time, every implementation encouraging this verbalization also speeds up the children's progress. This last interaction is reminiscent of the meta-graphic conversations, aiming at the awareness of spelling phenomena (Cogis, 2005).

Mots-clés : classes grammaticales, conceptualisation, tri de mots, didactique  
Keywords: syntactic categories, conceptualization, words sorting, didactic

L'activité de classification est inhérente à la construction de classes grammaticales à l'école primaire. Or, les représentations et procédures des élèves restent peu étudiées (Kilcher-Hadgedorn et al. 1987, Fisher, 2005). Pourtant, à l'origine des apprentissages grammaticaux des enfants, et jusque dans leurs perceptions intuitives avant tout enseignement explicite, les classes de mots occupent une place particulière, fondations nécessaires, et pourtant souvent minorées par l'école. Au sein de leur recherche sur la connaissance et la conscience du langage au cycle 1 du primaire, qui est le fondement théorique d'une séquence d'expression orale centrée sur les devinettes, C. Bonnet, I. Borgeaud et A.-M. Piguet l'ont montré dès la maternelle : « la distinction entre des mots pleins sémantiquement et d'autres mots, que l'on peut appeler *des mots outils*<sup>1</sup>, mériterait d'être utilisées, car elle semble correspondre à des observations et à une croyance spontanée des enfants. Elle pourrait faire l'objet des premiers exercices de classification des signes, constituer une initiation à la grammaire et faciliter ensuite l'introduction et la compréhension des catégories grammaticales. »

Lorsque C.-F. Le Tellier reprend la *Grammaire de Lhomond* (1780) et introduit l'analyse des mots du discours « en marquant sous quelle partie du discours chaque terme doit être rangé » (Lhomond, 1805), tout en la contextualisant dans la proposition héritées des Jésuites, il fonde le socle de l'enseignement grammatical : « le modèle, avec certaines variables, va être repris inlassablement, à des millions d'exemplaires quasiment jusqu'à nos jours » (Chevalier, 1996). Depuis, non seulement l'acte même de classer les mots selon leur 'nature' n'est jamais questionné, mais de plus, jamais mis en perspective par une nécessité pragmatique, les élèves 'font de la grammaire' sans que ne leur soient jamais explicités les enjeux, en grande partie orthographique, de cet apprentissage. J.-C. Chevalier, comme A. Chervel (1977), dénonce des modèles aisément manipulables par les enseignants, mais conceptuellement inaccessibles aux élèves.

De plus, lorsque nous sommes amenée à parler grammaire avec des enseignants de primaire, nous sommes frappée par leurs difficultés à poser des priorités, à interroger ces catégories pour en percevoir le caractère plus ou moins nécessaire, ou plus ou moins complexe. Professeurs des écoles et

---

<sup>1</sup> Souligné par les auteurs.

manuels d'école primaire s'appuient sur des catégories préétablies, dont l'épistémologie n'est jamais questionnée, et il est remarquable que peu nombreux sont ceux qui s'interrogent sur ce que les enfants savent déjà. Dès lors, toute construction de concept tend à devenir un enseignement de définitions, définitions dont Vygotski (1934/1997) dénonçait déjà les limites.

À partir de ces constats, nous avons tenté d'accéder aux savoirs des élèves concernant la catégorisation des mots, une fois que l'enseignement grammatical explicite ou, du moins, tente d'explicitier le modèle des classes grammaticales. Il a fallu alors mettre en œuvre des dispositifs permettant d'accéder à ces approximations, à ces chantiers de catégorisation qui permettent (ou non) aux élèves de construire les concepts visés. Le suivi d'une classe pendant deux ans nous a permis de mieux appréhender les différents chemins empruntés, ainsi que la grande complexité de ce qui se construit là.

## **1 Un dispositif pour déplacer l'enseignement des classes grammaticales**

Pour savoir comment les élèves passent d'une partition intuitive des mots de la langue (Bonnet, Borgeaud et Piguet, 2008) à un classement normé, inscrit dans la liste prescriptive des programmes comme dans la tradition scolaire, ses définitions, ses exemples prototypiques, il faut leur laisser un espace de langage conséquent, et leur apprendre à l'occuper, c'est-à-dire à parler de la catégorisation des mots, à expliciter leur façon de procéder face une consigne qui oriente le raisonnement vers la classification grammaticale. Cette consigne ne doit pas être trop fermée, car elle ne doit pas induire une tâche mimétique, qui pourrait donner lieu à des stratégies de contournement, des tâches d'imitation, qui dispense d'une réflexion approfondie sur les critères de classement. C'est ainsi que, pour pouvoir entendre les élèves, il a fallu amener l'enseignant à changer de posture en se mettant en retrait, à l'encontre du positionnement qu'il occupe habituellement lors des traditionnelles leçons de grammaire : imposer une prise de recul pour libérer de l'espace de parole, qui s'est avéré être aussi un espace de réflexion précieux.

## 1.1 Le tri de mots

Nous avons repris et légèrement adapté une activité proposée par C. Tisset<sup>2</sup>. Il s'agit d'une situation problème dans laquelle les élèves doivent trouver des procédures pour « trier les mots » (telle est la consigne soumise) d'un énoncé choisi par l'enseignant, une ou deux phrase(s) qui ne doivent poser aucun problème de compréhension, et qui sont constituées de 20 à 30 mots. Nous entendons « mots » dans la représentation que s'en font les élèves, à savoir un ensemble de lettres circonscrit par deux blancs graphiques (ou éventuellement par une apostrophe, ce qui n'est pas sans poser problème). S'ajoutent à la consigne une contrainte : un mot ne doit pouvoir se positionner que dans un lot, ainsi qu'une liberté : il est possible de créer un lot « je ne sais pas », où mettre les mots qui demeurent impossibles à gérer. Le corpus est copié au tableau, et doit toujours être présent de façon que les élèves classent les mots en contexte et se réfèrent au sens de l'énoncé pour les distinguer de leurs éventuels homonymes ou des mots formés par conversion.

Le déroulement est tripartite : le travail individuel précède et prépare une phase de groupes (composés de 3 à 4 enfants) qui donne lieu à des négociations pour s'accorder sur un tri commun, puis une discussion animée par l'enseignant constitue la synthèse orale des différents débats. Cette organisation engendre un discours de plus en plus argumentatif chez les participants de telle sorte qu'elle invite chaque élève à donner des arguments, des preuves de ce que son tri est plus pertinent. A mesure que les catégories grammaticales sont délimitées par des critères de tri satisfaisants, ces arguments prennent la forme de procédures d'identification, nous y reviendrons.

Contrairement aux habitudes des manuels de grammaire, il ne s'agit pas de faire identifier les représentants d'une classe grammaticale isolée, mais, au contraire, de poser d'emblée à l'élève le problème de la catégorisation des mots, ce qui impose la mise en système d'un ensemble de catégories qui progressivement se distinguent les unes des autres. Ainsi, la consigne initiale est-elle volontairement ouverte, et le verbe « trier » est glosé de la

---

<sup>2</sup> Tisset, 2005.

façon la plus concrète possible pour faire émerger des formulations du type ‘mettre ensemble des éléments qui ont au moins en point commun’, ‘faire des tas’, ‘faire des groupes’. Ce sont les élèves qui décident des critères et des catégories qui leur semblent les plus pertinents.

Les élèves dont il est question ci-dessous sont des élèves de cycle 3<sup>3</sup>, mais il nous semble nécessaire de présenter brièvement les résultats obtenus chez des élèves plus jeunes. Les élèves de CP ou de CE1 peuvent passer par différents types de tris :

- Critère de taille, tri en fonction de la longueur des mots,
- Critère phonémique, tri en fonction des sons présents dans les mots,
- Critère graphémique, tri en fonction des lettres ou des graphèmes présents dans les mots,
- Critère alphabétique, qui produit d’ailleurs un classement plus qu’un tri,
- Critères liés au genre ou au nombre supposé des mots,
- Critère sémantique, tri en fonction du sens des mots.

Cette liste n’est pas exhaustive mais représentative des pratiques majoritairement observées, de plus, il est remarquable que les élèves tendent souvent à mélanger les critères au sein d’un même tri. Par ailleurs certains de ces critères peuvent perdurer longtemps, parallèlement à l’émergence des classes grammaticales.

## 1.2 Le suivi de classe

Le tri de mots a été mis en œuvre dans une classe de CE1-CE2 à Trappes par une enseignante qui a conservé l’année suivante 15 de ses élèves en CM1. L’école concernée est classée dans un réseau ECLAIR<sup>4</sup>, elle possède toutes les caractéristiques qui définissent l’éducation prioritaire. Carole

---

<sup>3</sup> 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années de l’école élémentaire en France.

<sup>4</sup> Ecoles, Collèges et Lycées pour l’Ambition, l’Innovation et la Réussite. Il s’agit du dernier dispositif mis en place au sein de l’Education prioritaire, remplaçant les RAR, Réseau Ambition Réussite.

Deblaere est devenue PEMF<sup>5</sup> pendant la première année d'observation, c'est une enseignante très confirmée, qui était en attente d'un renouvellement de ses pratiques de classe en matière d'étude de la langue, mais pas particulièrement outillée linguistiquement au début de l'expérimentation. Toutes les observations qui suivent ont été faites en ayant à l'esprit le poids de l' « effet maître », impossible à neutraliser dans une telle observation longitudinale.

Les énoncés donnés à trier aux élèves sont au nombre de 11 en CE2 et de 11 au CM1. Au total, ils incluent 83 adjectifs, 46 en CE2, 37 en CM1<sup>6</sup> ; la progression concernant les adjectifs peut se résumer en deux lignes de force : sémantiquement, les adjectifs proposés tendent vers une moindre concrétude, et syntaxiquement, les constructions dans lesquelles ils sont insérés se complexifient. En ce qui concerne la dimension sémantique, en CE2, 71,7 % d'adjectifs renvoient à des caractéristiques physiques, dont 42 % sont des couleurs, tandis qu'en CM1, il n'y en a que 27 %, dont 30 % sont des couleurs. Les adjectifs sont qualifiants exceptés trois adjectifs classifiants, tous proposés en CM1 : « russe », « grec » et « aînées », et trois adjectifs numéraux, auxquels les élèves ont été confrontés en février de l'année de CE2 puis en CM1. Pour ce qui est de la dimension syntaxique, alors que tous les adjectifs proposés en CE2 sont en fonction d'épithète liée (63 % antéposés, 37 % postposés, la plupart étant des couleurs), en CM1 sont introduits des attributs (13,5 % d'attributs du sujet, 2,5 % d'attributs du COD) en plus des épithètes, toujours largement majoritaires (dont 49 % antéposés, 51 % postposés, diversifiés).

Chaque tri de mots a donné lieu au recueil systématique des traces écrites produites par les élèves, et parfois des procédures ayant conduit à leur conception, recueil écrit et/ou oral.

---

<sup>5</sup> Professeur des Ecoles Maître Formateur. Recruté par le biais d'une certification, ils ont comme principale mission l'encadrement des enseignants débutants, et participent également à la formation continue des enseignants au sein des circonscriptions de l'Éducation Nationale (premier degré).

<sup>6</sup> Cette moindre représentation des adjectifs en CM1 s'explique par l'élargissement des énoncés à d'autres classes grammaticales.



## 2 Deux élèves face à la conceptualisation de l'adjectif

Au sein des 15 élèves concernés par l'expérimentation, nous avons choisi deux garçons, Arvinde et Brahim, qui n'ont pas de difficultés trop importantes en lecture-écriture, et surtout dont les cheminements respectifs sont suffisamment éloignés l'un de l'autre pour que les confronter soit pertinent. Nous n'en tirerons pas de généralisation des résultats et des analyses obtenus, mais une approche qualitative de deux parcours d'élèves sur le chemin de l'adjectif.

### 2.1 Les grandes tendances

A l'occasion de la rentrée en CM1 (5 septembre 2011), il a été procédé à une passation d'évaluation ciblée, les élèves devant souligner tous les adjectifs d'un énoncé choisi dans un manuel<sup>7</sup>. Brahim ne souligne aucun mot. Arvinde, lui, souligne 29 mots, dont 27 sont en fait des groupes verbaux, soulignés en blocs, tandis que sont repérés « orange », et « grillé », de façon isolée. De part et d'autre de cette évaluation, les résultats de tris de mots explicitent l'évolution longitudinale de l'expertise de ces élèves. Dans les tris individuels de Brahim, il n'y a pas de regroupement des adjectifs avant mars 2012 tandis que chez Arvinde, ce type de catégorie apparaît dans le tri du 23 mai 2011. Schématiquement, on observe donc chez ces deux élèves un décalage de 10 mois dans la manifestation d'une conceptualisation de l'adjectif. Le premier constat qui s'impose, c'est l'écart très important qu'il existe pour ces deux élèves entre les compétences attendues par le prescripteur<sup>8</sup> et les performances réelles des élèves placés devant une tâche suffisamment ouverte : dès la fin du CE1 les élèves sont censés avoir appris à identifier l'adjectif, entre autres classes grammaticales. Le contexte de classe en ECLAIR peut être un facteur explicatif, mais il n'est certes pas le seul, et une analyse plus précise des

---

<sup>7</sup> Texte de l'évaluation : « Théo se réveille à sept heures tous les matins. Il prend sa douche et choisit sa tenue du jour. Puis il se dirige vers la cuisine. Là, un copieux petit déjeuner l'attend. Une bonne odeur de pain grillé lui chatouille les narines. Dès qu'il entend la pendule sonner huit heures, il enfourche son vélo orange et se dirige en sifflotant vers l'école toute proche. C'est le nouveau maître du CM1 ! » (Nous avons souligné les mots dont le repérage est attendu).

<sup>8</sup> Programmes de l'Education nationale, Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

productions de tris de mots propose un point de vue plus constructif, et permet de faire des hypothèses sur la manière dont la classe des adjectifs se forme dans l'esprit de jeunes enfants.

## **2.2 La construction de l'expertise et des procédures**

Avant même l'apparition dans les tris d'un regroupement de mots intitulé « adjectif » ou « adjectif qualificatif », il existe deux grandes orientations que partagent les travaux d'Arvinde et de Brahim : le regroupement des adjectifs donnant une indication de couleur et l'absence de différenciation entre noms et adjectifs.

### **2.2.1 De la couleur vers l'adjectif**

Avant même l'apparition d'une classe grammaticale quelle qu'elle soit, chez Arvinde, succédant à un premier tri en fonction du nombre de lettres qui composent chaque mot, apparaît une catégorie intitulée « ce sont des couleurs », catégorie qui se maintient pendant un tri, lors de l'apparition du trio « verbes » / « noms » / « déterminants » (novembre 2010). Par la suite, l'élève l'abandonne et intègre jusqu'en février 2011 les adjectifs de couleurs dans la catégorie des noms, tout comme l'ensemble des adjectifs des énoncés qui lui sont soumis. Lorsque la catégorie « adjectifs » apparaît en mai 2011, elle n'inclut que des adjectifs de couleurs. C'est le seul tri de ce type, par la suite, Arvinde n'isole plus ces derniers.

Tout comme son camarade, Brahim intègre une catégorie « couleurs », mais ce plus tardivement, en décembre 2010, et elle se maintient avec régularité jusqu'à la fin de l'année de CE2. Respectivement en octobre et novembre 2011, en revanche, les adjectifs « noire » et « verts » sont positionnés dans la colonne « noms », selon le même traitement que celui qui est fait d'autres adjectifs. Il est délicat d'analyser la façon dont Brahim fait entrer ou non les adjectifs de couleurs de façon préférentielle dans la catégorie qu'il crée, car, comme nous l'avons fait remarquer, l'apparition de celle-ci est tardive et correspond à une période à laquelle les énoncés proposés aux élèves ont été complexifiés, et n'intègrent plus ce type d'adjectifs.

Il semble chez ces deux élèves que l'entrée sémantique « couleurs » est une étape de la construction de la caractérisation, comme si ces adjectifs étaient

susceptibles de constituer un archétype tremplin vers une conceptualisation plus large. De tels phénomènes ont été assez largement observés chez les autres élèves de cette classe. Cependant, il serait particulièrement intéressant de vérifier chez d'autres sujets quels sont les liens causal entre la disparition de l'intitulé « couleur », l'apparition de la catégorie « adjectif » et son remplissage efficient.

### **2.2.2 Du nom vers l'adjectif**

Un autre phénomène a retenu notre attention car il fait singulièrement écho à l'histoire de la grammaire française. Entre l'apparition du trio de classes grammaticales « verbes » / « noms » / « déterminants » et celle de la classe de l'« adjectif », il était imaginable que les enfants allaient se servir de la possibilité qui leur était offerte d'utiliser un lot « je ne sais pas » pour y mettre, entre autres, les adjectifs. Pourtant, ce n'est que très fortuitement le cas. De façon extrêmement régulière, que ce soit chez Arvinde ou chez Brahim, les adjectifs sont positionnés dans la colonne dévolue explicitement aux noms, à partir du moment où un tel regroupement existe, que la catégorie « couleurs » est abandonnée ou non opérante à cause du sémantisme des adjectifs présents, et ce, tant que la catégorie « adjectifs » n'est pas créée par l'élève. Lorsqu'en septembre 2011, Arvinde ne réutilise pas un intitulé « adjectif », qu'il avait pourtant très justement exploité à la fin de l'année scolaire précédente, il place à nouveau les adjectifs avec les noms dans son tri.

Cet amalgame transitoire entre noms et adjectifs est observable quasiment chez tous les élèves de cette classe, pas à la même date, mais à la même étape du développement des classes grammaticales chez chacun. Nous nous garderons de généraliser, cette fois encore, ce qu'une étude de plus grande envergure pourrait éventuellement confirmer. En revanche, il est possible d'avancer des explications assez simples pour ce phénomène. Montrant les difficultés induites par certaines propriétés des adjectifs, Carole Fisher (1996) rappelle très justement que leur morphologie ne les différencie que faiblement des noms, et que « dans bon nombre de cas un adjectif peut fonctionner comme un nom sans changer de forme ». D'ailleurs, le groupe nominal « le premier venu »<sup>9</sup> a donné lieu au sein de la classe à des

---

<sup>9</sup> Tri du 6 janvier 2012.

échanges parfois vifs entre élèves ; en l'absence de catégorie « adjectifs », Brahim place « premier » dans « noms » et « venu » dans « ? »<sup>10</sup> ; Arvinde, quant à lui, place « venu » dans « adjectifs » et « premier » dans « noms ». Les différentes tentatives d'argumentation entre élèves laissent filtrer l'hypothèse selon laquelle c'est la position qui détermine le choix, surtout chez des élèves ayant par ailleurs intégré la structure d'un groupe nominal enrichi d'un adjectif : certains envisagent plus volontiers l'antéposition, d'autres, la postposition. L'absence de tri de « venu » par Brahim s'explique peut-être par une procédure très fréquemment utilisée par cet élève pour identifier les noms, à savoir essayer de positionner un déterminant devant le mot considéré ; il est vrai que ce participe passé ne s'y prête guère, contrairement à nombre d'adjectifs, comme explicité ci-dessus.

Il serait intéressant d'explorer plus avant cette intuition des élèves et de la mettre en relation avec la tradition grammaticale française et ses racines latines. Pour les élèves comme pour la Grammaire, la conceptualisation d'une classe d'adjectifs ne s'impose pas d'emblée, il y a comme un temps de latence avant la constitution d'un concept particulier, différencié.

### **2.2.3 Verbalisation et approche d'une classification**

L'activité de tri de mots, au-delà de la réalisation d'un écrit par l'élève, vise la verbalisation par celui-ci des procédures qui lui ont permis de constituer les ensembles qu'il présente à ses camarades lors des échanges en groupe. De ce point de vue, il est remarquable que Brahim autant qu'Arvinde est entré dans un fonctionnement de discours argumentatif à l'oral, nous en avons plusieurs exemples d'enregistrements. Une étape supplémentaire peut être marquée par la capacité de l'élève à coucher sur papier ses outils cognitifs. Lorsqu'à l'occasion du tri du 23 mars 2012 nous avons demandé aux élèves de CM1 d'écrire des justifications en plus des intitulés de colonnes, Brahim, dont c'est le premier tri individuel qui voit l'utilisation d'une catégorie explicitement dénommée « adjectif », n'écrit rien, alors qu'il fournit des explication (plutôt de nature syntaxique) pour les noms et les déterminants. Les raisonnements heuristiques qu'il utilise pour

---

<sup>10</sup> Equivalents de l'ensemble « je ne sais pas ».

reconnaitre les classes qu'il manipule depuis longtemps lui sont accessibles, tandis qu'il ne parvient pas à verbaliser ce qui concerne une classe récemment appréhendée, même si les mots qu'il y range sont corrects. Pour sa part, Arvinde a donné cette justification : « J'ai essayé de qualifier des noms avec ces mots donc ces des adjectifs » : nous y retrouvons l'effort de faire référence à une terminologie normée, et pouvons y voir une compétence, vérifiée par ailleurs dans les discours de cet élève, compétence à se servir de l'axe paradigmatique pour effectuer un raisonnement sur un énoncé. Il est vraisemblable que l'élève croise d'autres procédures que celle qu'il explicite, et qu'il met en rapport le calcul paradigmatique avec la dimension du contexte syntaxique, en effet il partitionne correctement adjectifs et noms, y compris lorsque les mots observés sont transcatégoriels (« grec », « découverte »). Cette hypothèse est confirmée par l'utilisation et l'explicitation d'une autre procédure, qu'Arvinde semble avoir conquise pendant l'hiver 2012 : la commutation par un mot de la même classe grammaticale. Ainsi, après avoir pratiqué ces substitutions à l'oral, il est parvenu à expliciter que « pour savoir si c'est un adjectif, on peut remplacer par un adjectif ».

Les écarts de performances observés entre ces deux élèves sont indéniables, les différences qualitatives de leurs argumentations respectives également. Cependant, la perspective didactique que nous souhaitons esquisser se place dans la continuité des travaux sur l'acquisition de l'orthographe de D. Cogis (2005). Il s'agirait d'envisager que « la petite fabrique mentale » de la grammaire se perfectionne au fur et à mesure que l'enseignant lui demande d'explicitier ces cheminements, d'entrer dans le métalangage par le biais d'une pratique réflexive et explicite. La capacité de l'élève à dire comment il s'y prend avec la langue n'a pas qu'une valeur évaluative, bien qu'elle nous soit précieuse en tant que chercheur, elle est vraisemblablement aussi une source non négligeable d'approche puis de complexification des concepts linguistiques en jeu.

### **3 De la langue vers le discours, et vice-versa**

Fin mai 2012, lors de la production d'un récit sans contrainte particulière du point de vue des moyens linguistiques à mettre en œuvre, Arvinde et Brahim ont utilisé des adjectifs. Le regard porté sur leurs textes éclaire le propos concernant l'analyse grammaticale. En effet, leurs écrits incluent

peu d'adjectifs différents, quatre dans les deux cas, tous très fréquents. Sachant que « amoureux », l'un d'entre eux, était donné par la consigne initiale, il ne reste que peu d'apports. La structure syntaxique préférentielle est l'attribution avec le verbe « être », ce que l'on peut expliquer par l'absence globale d'expansion du nom et autres composants non obligatoires syntaxiquement : alors que l'enseignement porte principalement sur l'adjectif épithète, considéré comme le premier devant être repéré par le jeu de la nécessité de l'accord et de la variation morphologique<sup>11</sup>, les productions des élèves semblent n'en comporter que peu, en l'occurrence intégrés dans des expressions quasi figées, telle la « belle vie » évoquée par Brahim. Or, lorsque les élèves analysent des énoncés, il est vrai que la position attributive semble les déstabiliser fortement : chez Arvinde elle engendre des déplacements vers des catégories erronées, chez Brahim, le renvoi du mot vers « ? ».

C'est ainsi que nous nous interrogeons sur le sens d'une didactique qui s'évertuerait à construire des objets sans se préoccuper de ce que les élèves savent déjà sur ceux-ci, sans prendre en compte le chemin qu'ils empruntent pour accéder à des concepts complexes et qui n'ont, il faut bien le dire, que peu d'utilité pragmatiques pour ces élèves. Dans les cas concrets de ces deux garçons, il nous apparaît que le chaînon manquant de la réflexion est celui de l'articulation entre réflexion sur la langue et pratique personnelle du discours. C'est du moins ce que nous espérons démontrer à plus grande échelle.

## **Conclusion**

Parce que le tri de mots n'impose pas de catégorie a priori, il ne peut être considéré comme une activité de classement. Les élèves ne procèdent pas de la sorte puisqu'ils repensent l'ensemble du système à chaque tri, de façon individuelle, puis collective, même si nous n'avons pu que l'effleurer. Ils n'ont pas recours aux catégories grammaticales lors des premières séances, puis, comme nous l'avons vu, même s'ils se servent de façon récurrente de certaines classes de mots dans un premier temps, ils

---

<sup>11</sup> La maîtrise de l'accord au sein du groupe nominal est visée par les Instructions officielles à la fin du CE2 avant celui de l'attribut, fin CM1.

n'éprouvent pas la nécessité de les utiliser toutes. Il semblerait que l'absence de distinction entre noms et adjectifs n'empêche pas les élèves de réfléchir un système, même provisoire. Au final, il est impossible de savoir ce qu'il adviendrait chez des enfants à qui on n'enseignerait pas du tout le métaterme « adjectif » : y aurait-il ou non une nécessaire partition ?

Le classement est une construction a priori du prescripteur, de l'enseignant, qui, pour se constituer comme telle, nécessite d'être figé et transmis. Utiliser le tri pour aboutir au classement c'est tenter de faire percevoir l'organisation de la langue, à la fois dans ses axiomes fondateurs, et dans ce qui n'a de cesse de sortir des cadres, dans sa marge flottante. Par le biais de la verbalisation par les élèves des procédures qu'ils utilisent, c'est également attribuer à la parole la faculté d'étayer, de clarifier et de faire progresser la représentation que ceux-ci se font de la langue.

## Références

- Bonnet, Claire / Borgeaud, Isabelle / Piguet, Anne-Marie (2008) : *La Devinette au premier cycle du primaire*. HEP VAUD.
- Chervel, André (1977) : *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire...* Paris : Payot.
- Chevalier, Jean-Charles (1996) : *Histoire de la grammaire française*. Paris : PUF.
- Cogis, Danièle (2005) : *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Fisher, Carole (1996) : Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. Dans : Chartrand, Suzanne (dir.) : *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Editions Logiques. 315-340.
- Kilcher-Hagedorn, Helga / Othenin-Girard, Christine / de Weck, Geneviève (1987) : *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Berne : Peter Lang.
- Lhomond, François-Charles (1781) : *Elémens de la grammaire latine à l'usage des collèges*. 3ème éd. Paris : Colas.
- Lhomond, François-Charles (1805) : *Grammaire française de Lhomond, Nouvelle édition revue, corrigée et augmentée par C.-F. Le Tellier*. Paris : Le Prieur.

- Tisset, Carole (2005) : *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris : Hachette Education.
- Vygotsky, Lev (1934/1997) : *Pensée et langage*. Paris : éditions la Dispute. Chapitre 5 I.

## Annexe

Arvinde	NB : dét. = déterminant ; p.p. = pronom personnel ; adj. = adjectif					
Dates des tr	nb de classes grammaticales explicitées	classes grammaticales explicitement présentées	%age de réussite pour les adjectifs adjectifs reconnus		nots erronés dans la classe des adjectifs	remarques
03-sept-10	0					Tri en fonction du nombre de lettres
28-sept-10	0					Cat. "couleurs"
nov-10	3	verbe, dét., nom				Cat. "couleurs"
02-déc-10	1	dét.				Tri sémantique sinon
06-déc-10	2	dét., nom				Adjs dans les noms
14-déc-10	3	verbe, dét., nom				Adjs dans les noms
11-janv-11	3	verbe, dét., nom				Adjs dans les noms
07-févr-11	3	verbe, dét., nom				Adjs dans les noms
28-févr-11	3	verbe, dét., nom				Adjs dans les noms
23-mai-11	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	25			Adjs dans les noms
16-juin-11	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	80	confortable, rouges, crépitant, longues	devant	
15-sept-11	4	verbe, dét., nom, p.p.				Adjs dans les noms
22-sept-11	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	80	russe, petits, frais, tranquille	morceaux, quelques	
11-oct-11	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	25	noire		"mauvaise" dans nom "seule" dans dét. "pourrie" dans "?"
03-nov-11	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	100	noir, glacée		
14-nov-11	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	100	sensibles, inquiétante		
28-nov-11	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	87,5			"différentes" dans nom
06-janv-12	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	66,6	monstrueuse, venu		"trois" dans dét.
06-févr-12	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	100	jeunes, culminants, escarpés,		
13-févr-12	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	100	éternelles, pointus, haute		
26-mars-12	5	verbe, dét., nom, p.p., adj.	75	imminente, grec, seul		"abandonné" dans verbe
07-mai-12	6	verbe, dét., nom, p.p., adj., adverbe	100	impressionnantes		



Brahim						
Dates des tr	nb de classes grammaticales explicitées	classes grammaticales explicitement présentes	%age de réussite pour les adjectifs	adjectifs reconnus	mots erronés dans la classe des adjectifs	remarques
03-sept-10						Tri sémantique, nombreux "?"
28-sept-10						Idem, + nb de lettres ds le mot
nov-10						Les humains + l'initiale du mot
02-déc-10	1	verbe				Tri sémantique
06-déc-10	2	verbe, dét.				nombreux "?" "blanche" dans "couleur" "petite" dans "taille"
14-déc-10	3	verbe, dét., nom				"rouges" dans "couleurs"
11-janv-11	3	verbe, dét., nom				
07-févr-11	2	dét., nom				"longs" dans "mesure"
28-févr-11	3	verbe, dét., nom				nombreux "?"
23-mai-11	3	verbe, dét., nom				Adjs dans les noms
16-juin-11	2	dét., nom				Adjs dans les noms
15-sept-11	2	dét., nom				
22-sept-11	3	verbe, dét., nom				Adjs dans les noms
11-oct-11	3	verbe, dét., nom				Adjs dans les noms
03-nov-11	3	verbe, dét., nom				"noir" isolé sans intitulé
14-nov-11	2	dét., nom				Adjs dans les noms
28-nov-11	3	verbe, dét., nom				"jolie" et "grands" dans det. "minuscule", "ainées", différentes" et "verts" dans noms "fine" dans "?"
06-janv-12	3	verbe, dét., nom				
06-févr-12	3	verbe, dét., nom				Adjs dans les noms
26-mars-12	3	dét., nom, adj.	50	abandonné, grec		"imminente" et "seul" dans "?"
07-mai-12	4	verbe, dét., nom, adj.	100	impressionnantes	chaleureusement	Apparition de "mots invariables"