



Repères

Recherches en didactique du français langue
maternelle

41 | 2010

La notion de progression dans la pratique et la
réflexion sur la langue de l'école au collège

Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe

*In favour of modelling the teaching of grammar in the CE1 primary class; the
example of the verb*

*Por una modelización de la enseñanza de la gramática en CE1: el ejemplo del
verbo*

*Für eine Modellierung des Grammatikunterrichts in der 7. Klasse: das Beispiel
des Verbs*

Marie-Noëlle Roubaud et Marie-José Moussu



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/283>

DOI : 10.4000/reperes.283

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2010

Pagination : 71-90

ISBN : 978-2-7342-1181-5

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Aix-Marseille Université (AMU)



Référence électronique

Marie-Noëlle Roubaud et Marie-José Moussu, « Pour une modélisation de l'enseignement de la
grammaire au CE1 : l'exemple du verbe », *Repères* [En ligne], 41 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2012,
consulté le 12 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/283> ; DOI : 10.4000/
reperes.283



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe

Marie-Noëlle Roubaud, université de Provence – IUFM d'Aix-Marseille,
Marie-José Moussu, université de Provence – IUFM d'Aix-Marseille

Les difficultés rapportées par les enseignants concernant l'enchaînement des notions grammaticales à enseigner et leur apprentissage et celles des élèves concernant la maîtrise et le réinvestissement de ces notions nous ont amenées à nous interroger sur la notion de progression dans l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire. Dans cette perspective, nous avons tenté d'élaborer un modèle qui articule deux types de progression : spiralaire et linéaire. La progression spiralaire envisage l'apprentissage des notions grammaticales dans le temps à partir d'activités ritualisées en trois phases (manipulation, structuration et observation/délibération) ; elle laisse la place aux formulations provisoires, aux approximations prenant en compte les paliers cognitifs des élèves. La progression linéaire porte sur un agencement logique et cohérent des contenus qui dépasse la simple liste des programmes et des manuels scolaires ; elle facilite l'acquisition des savoirs. Nous avons mis à l'épreuve ce modèle dans une classe de CE1 pour construire le concept de verbe. Nous avons constaté que celui-ci concourt d'une part à aider les enseignants à envisager une autre pratique de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et d'autre part, à aider les élèves à donner du sens aux apprentissages linguistiques, à construire des savoirs grammaticaux. Ce modèle pourrait être introduit dans une formation en grammaire (et en linguistique) pour combler le déficit conceptuel des manuels et engager une réflexion sur les objets théoriques à enseigner ainsi que sur leur apprentissage.

Introduction

Les enseignants de l'école primaire se plaignent du mauvais réinvestissement des savoirs grammaticaux par les élèves dans des tâches autonomes de production écrite malgré les séances d'enseignement hebdomadaires faites en classe dans ce domaine. Ils manifestent aussi leurs difficultés à connaître les objets de savoir grammaticaux, à les agencer de façon logique et cohérente et à effectuer leur transposition didactique pour les enseigner. Nos nombreuses observations de séances de grammaire nous montrent que l'enseignement de la langue se fait d'une façon le plus souvent linéaire. Comme le signalait déjà F. Grossmann en 1996, les séquences sont construites à partir des progres-

sions des manuels scolaires dont les contenus correspondent aux programmes ministériels. Elles s'enchainent régulièrement chaque semaine sur un temps prescrit par l'institution et inscrit dans l'emploi du temps de la classe. En termes d'apprentissage, nous avons remarqué que le plus souvent les notions abordées dans ces séquences sont peu reprises et peu articulées, sans construction personnelle de l'élève. Ces problématiques nous ont conduites à réfléchir à une modélisation de l'enseignement de la grammaire qui prend en compte les théories constructivistes de l'apprentissage, les savoirs linguistiques et les travaux des psycholinguistes.

Le modèle que nous proposons articule une progression linéaire des contenus d'enseignement, centrée sur une succession d'objets grammaticaux prescrits par les objectifs ministériels et s'enchainant de façon logique et cohérente, et une progression spiralaire d'un enseignement-apprentissage de la langue qui s'appuie sur les paliers cognitifs des élèves. Ce modèle en trois phases, dont nous allons présenter les principes, se fonde sur des pratiques ritualisées, articulant activités de manipulation de la langue, séances de structuration de savoirs grammaticaux et séances d'observation/délibération. Nous faisons une double hypothèse. Du point de vue de l'élève, cette modélisation devrait lui permettre de construire un rapport positif aux savoirs sur la langue, de mieux utiliser ces savoirs en compréhension de textes et en conséquence d'améliorer significativement ses performances linguistiques dans des tâches autonomes de production d'écrits. Du point de vue de l'enseignant, elle devrait faire évoluer ses pratiques en l'engageant dans une réflexion autour du terme de progression. Le travail collaboratif avec une enseignante¹ de fin de cycle 2² (CE1) nous a permis de mettre à l'épreuve ce modèle avec l'exemple du verbe.

1. Éléments de réflexion

Notre modèle articule deux types de progression : l'une spiralaire qui renvoie aux théories de l'apprentissage et qui implique de nous questionner sur des concepts tels que la répétition, la ritualisation et la conceptualisation ; l'autre, linéaire, qui renvoie aux objets d'enseignement et qui nous amène à faire le point sur les apports de la linguistique contemporaine concernant le concept de verbe.

1.1. À propos de l'apprentissage

Nous partons de ce postulat, emprunté à Mendel (1988), qu'apprendre n'est pas un simple acte de remplissage d'un savoir contenu, déversé dans un sujet contenant. L'élève ne pourra apprendre que s'il s'approprie les savoirs imposés

1 Nous remercions l'enseignante Magali Ducreux qui a bien voulu nous recevoir dans sa classe et qui a été à l'origine de cette réflexion.

2 L'école primaire en France est divisée en plusieurs classes correspondant chacune à une tranche d'âge et regroupées par trois dans des cycles (cycles 1, 2 et 3). La fin du cycle 2 correspond au cours élémentaire première année (CE1) et regroupe des élèves âgés de 7 à 8 ans.

ou proposés par l'enseignant et l'institution, que s'il recrée pour lui-même les idées, les procédures, les raisonnements inhérents aux savoirs enseignés. Ce postulat s'applique à l'apprentissage de la grammaire tel que nous le concevons et s'inscrit dans le constructivisme piagétien.

1.1.1. Apprentissage et répétition

Nous avons essayé de faire le lien entre apprentissage et répétition. Ce dernier terme est récurrent dans le discours des enseignants, il est souvent associé à l'ennui des élèves et à leur désintérêt. Or comme l'affirme Freinet, la répétition fait partie intégrante du processus d'apprentissage par tâtonnement expérimental. Elle est naturelle et nécessaire. Mais elle n'est pas ressassement qui, d'après le TLF³, est une « action identique dans une perspective d'un sujet passif, c'est une activité stérile » donc qui démobilise les élèves par la monotonie alors que la répétition s'inscrit dans une perspective d'évolution. Répéter, ce n'est pas refaire à l'identique, cela peut être aussi reformuler. Weil-Barais (1997, p. 367) distingue deux types de répétitions : « la répétition de maintenance » destinée à réactiver les traces au même niveau de traitement de l'information, et la « répétition d'élaboration », où chaque traitement successif accroît la profondeur de l'encodage, ce qui nous fait penser aux différents niveaux de transfert. Dans la pratique du tâtonnement expérimental par les apprenants coexistent ces deux types de répétition. Nous sentons là toute la nécessité de permettre et d'organiser celles-ci. Le rôle de l'enseignant devrait consister à faciliter le tâtonnement expérimental, à permettre aux élèves de faire de nombreuses expériences linguistiques autorisant des réussites par des pratiques ritualisées d'étude de la langue.

1.1.2. Répétition et rituels scolaires

L'organisation de pratiques ritualisées d'étude de la langue nous amène à poser le problème de la fonction des rituels scolaires comme cadre d'enseignement-apprentissage. On entend par « rituels scolaires » des cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez des individus soumis à un ordre didactique. Le Ministère (site Eduscol, maternelle) les définit ainsi :

« Les rituels sont des activités régulièrement reproduites, parfois identiques, qui fournissent aux enfants des repères dans le temps, dans l'espace, mais aussi en matière d'apprentissage scolaire (voire d'élaboration de concepts). Le fait qu'ils soient partagés collectivement leur confère une vertu symbolique importante notamment au niveau de la socialisation. Ils répondent par ailleurs aux besoins qu'ont les enfants d'appropriation par la répétition. C'est par leur régularité et leur fréquence que des activités prennent pour l'enfant le statut de rituel. Mais ils doivent aussi évoluer pour que l'enfant, après s'être appuyé sur eux, puisse s'en détacher. Les rituels doivent être porteurs de sens, pour cela ils doivent évoluer tout au long de l'année et s'inscrire dans une programmation de cycle. »

3 TLF : *Trésor de la Langue française*. Ce dictionnaire est informatisé et consultable sur Internet.

Pour organiser les conditions dans lesquelles les élèves rencontrent les objets du savoir linguistique, et dans lesquelles évoluera le rapport à ces objets, il convient tout particulièrement de prendre en compte ce déroulement temporel qui se ramène à du savoir qui avance. Il ne faut pas oublier que l'apprentissage s'inscrit dans le temps.

1.1.3. Rituels scolaires et rapport au savoir

Les pratiques ritualisées telles que nous les envisageons ne doivent pas conforter les élèves et plus particulièrement les élèves en difficulté à perdre le sens cognitif et culturel de l'enseignement de la grammaire comme le souligne Rochex (1998) :

« Ainsi, par exemple, aux questions (qui ne vont pas de soi) : “comment fais-tu pour reconnaître que l'on fait de la grammaire à l'école ?” ou “pourquoi apprend-on la grammaire à l'école ?”, ces élèves répondent : “la grammaire c'est ce qu'on fait le lundi après la récréation” ou “c'est ce qu'il y a dans le cahier rouge”, ou encore “ce qu'on fait avec Corinne ou Bernard”, ou encore “la grammaire, c'est les GN, les GV, les mots dans les vides (les textes à trous) et les petits mots”, c'est-à-dire qu'ils mettent en avant, et sans doute en œuvre dans le quotidien de la classe, une série de critères qui ne leur permettent pas d'identifier ce qu'est réellement l'activité grammaticale, activité de réflexion sur le fonctionnement de la langue. Cette activité semble n'avoir pas d'existence pour ces élèves en dehors de la succession des moments, des tâches et des contextes qu'ils évoquent lorsqu'on leur demande d'en dire quelque chose. Pour ces élèves, l'objet grammaire ne semble faire l'objet d'aucune reconnaissance, dans les deux sens du terme : il ne peut guère être identifié quant à sa nature propre, et on ne peut en conséquence guère lui conférer de valeur justifiant qu'on lui consacre du temps et des efforts. »

Mendel (1988) nous invite à proposer voire imposer le savoir à un sujet-apprenant qui doit nourrir l'illusion qu'il en est l'auteur. Par cette rencontre authentique avec le savoir, le sujet s'auto-modifie et se transforme dans sa personnalité profonde : il transforme son rapport au savoir.

1.1.4. Conceptualisation

Faciliter le tâtonnement expérimental, faire de nombreuses expériences linguistiques ne suffisent pas à formaliser les objets de savoir grammaticaux. L'enfant doit passer d'une activité « épilinguistique » (Culioli, 1990) qu'il manifeste avant 6 ans (Garitte, 2004) à une activité métalinguistique. Concernant cette activité, nous nous appuyons sur les analyses de Vygotski – reprises et complétées par Boutet (1999) – qui introduisent une approche réflexive sur la langue mettant en évidence l'importance d'une activité métalinguistique lorsque l'enfant passe de la langue orale à la « langue pensée » en entrant dans l'écrit. Des recherches dans les classes (Roubaud, 1998 ; Roubaud et Touchard, 2004 ; Gomila, 2009) montrent combien il est difficile à l'élève de « dire », de « parler sur la langue ». Cette distanciation par rapport à l'objet langue est d'autant plus difficile pour les élèves moins dotés langagièrement (Lahire, 1993).

C'est à l'enseignant d'organiser cette verbalisation nécessaire pour s'approprier les savoirs sur la langue.

D'autres recherches (Moussu et Roux, 2003 ; Moussu et Lough, 2004) attestent du bien-fondé de l'exploitation, sur le terrain de l'école, de l'approche socioconstructiviste du développement et de sa pertinence quant à l'acquisition de connaissances scolaires et au développement d'outils cognitifs nouveaux chez les élèves. En effet la thèse vygotksienne, reprise par d'autres chercheurs, explique le développement des mécanismes cognitifs intraindividuels par l'action de mécanismes interindividuels, principalement au cours de situations sociales de communication, médiatisées par les activités langagières. Une recherche sur le verbe (Roubaud et Accardi, 2009) révèle que, chez des élèves natifs ou primo-arrivants, la construction des concepts grammaticaux ne peut s'inscrire que dans la réflexivité : une démarche réflexive amène l'élève à faire évoluer ses représentations sur la langue, en les confrontant à celles de ses camarades.

Il conviendrait donc de penser l'enseignement de la grammaire dans le cadre d'échanges dans la classe s'appuyant sur la verbalisation et amenant à la conceptualisation.

1.2. À propos du verbe

1.2.1. Au niveau de la recherche

Les recherches en psychologie du développement de l'enfant, montrent que le concept de verbe n'a pas de spécificité particulière d'un point de vue psychologique mais que son acquisition résulte d'un long développement, qui renvoie à l'activité métalinguistique nécessitant un apprentissage structuré dans le cadre des apprentissages scolaires. Comme l'écrit C. Garitte (2004, p. 25) : « le verbe est un outil de pensée et notamment un outil pour penser la langue, c'est-à-dire un concept nécessaire à l'activité métalinguistique qui rend compte des relations entre les différentes unités linguistiques ». Pour Kilcher-Hagerdorn *et al.* (1987), on ne peut pas faire l'économie du verbe pour l'apprentissage de l'écrit car il joue un rôle central pour la compréhension des textes écrits. Il est le pivot de la phrase : autour de lui s'organisent les autres éléments (sujet et compléments) et son repérage est important pour l'orthographe, d'autant plus que l'écart entre ce qui se dit et ce qui s'écrit en français est souvent important (Blanche-Benveniste, 1990) et nécessite un travail laborieux de la part de l'élève. L'acquisition du concept de verbe n'est pas achevée à la fin de la scolarité primaire.

C. Tisset (1997), Roubaud et Touchard (2004) montrent que pour reconnaître le verbe, les élèves doivent dépasser le sémantisme de la phrase. La représentation première du verbe est celle du verbe d'action, plus facilement repérable et cette représentation est un palier cognitif (Tisset, 2004). Les enseignants amènent les élèves à prendre en compte l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique du langage afin de construire d'autres critères d'identification et de ce fait engager une réflexion métalinguistique.

1.2.2. Au niveau de l'institution

Si notre attention se focalise prioritairement sur les opérations cognitives mobilisées par les élèves en situation de tâches linguistiques, notre modèle, qui a pour objectif d'étayer les pratiques d'un enseignement grammatical à l'école élémentaire, ne peut ignorer les programmes scolaires, comme l'écrivent C. Vaguer et B. Lavieu (2004). Ces instructions préconisent que tous les élèves de fin de CE1 doivent accéder au « premier palier du socle commun » (B.O., 2008, p. 20), défini par la loi d'orientation de 2005 :

Premier palier pour la maîtrise du socle commun : Compétences attendues à la fin du CE1
Compétence 1 : La maîtrise de la langue française
L'élève est capable de : – écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant leurs connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ; – utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ; – écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.

Pour accéder à cette compétence de la maîtrise de la langue, il est donc nécessaire que l'élève ait construit des savoirs grammaticaux. Dans les nouveaux programmes, la grammaire au cycle 2 se fonde sur la phrase simple (2008, p. 17) et fait du verbe le pivot de la phrase qu'il faut repérer, identifier en s'appuyant sur des critères sémantiques et morphosyntaxiques. Nous constatons que ces notions grammaticales à acquérir sont en adéquation avec celles que les psycholinguistes disent adaptées au niveau de développement des élèves de cycle 2.

Étant donnée la place centrale qu'occupe le verbe dans les programmes, nous l'avons choisi comme objet de savoir pour la mise à l'épreuve du modèle.

2. Présentation du modèle au CE1

2.1. Choix de la classe

Des recherches antérieures en matière de construction de savoirs grammaticaux chez un élève ont montré que, pour pouvoir observer sa langue et prendre du recul, il faut que celui-ci ne soit plus aux prises avec le déchiffrage (Roubaud et Touchard, 2004 ; Tisset, 2004). Au CP (à 6 ans), la transcription graphique est une activité très importante et mobilise la plus grande partie de son attention (Fayol, 1988, p. 67). Au CE1, lorsque le déchiffrage lui posera moins de problème (vers 7 ans), l'élève pourra aborder les concepts grammaticaux, ce qui explique le choix de la classe de CE1 pour expérimenter notre modèle.

2.2. Le modèle : une double progression

Ce qui gouverne notre modèle, c'est une mise en tension entre le principe de progression spiralaire pour construire des compétences et savoirs grammaticaux, et le principe de progression linéaire des contenus.

2.2.1. Le principe de progression spiralaire

Le dictionnaire *Petit Robert* définit le mot progression comme « un mouvement en avant, un développement par degrés, régulier et continu ». Cette définition fait référence au progrès et renvoie à la dimension d'apprentissage spiralaire, évoquée ci-dessus, qui a pour objectif de faire évoluer de façon régulière les connaissances et les compétences des élèves en s'appuyant sur les acquis antérieurs construits à chaque palier cognitif. Le dispositif que nous proposons constitue un cadre structurant par sa ritualisation et structuré par les trois phases qu'il comporte : une phase de manipulation de la langue, une phase de structuration des savoirs grammaticaux et une phase d'observation/délibération qui entrent dans le cadre des dix heures réservées à l'enseignement du français au cycle 2.

La manipulation (jouer avec la langue de façon implicite) a pour premier objectif d'amener l'élève à prendre conscience des classes grammaticales et des variations orthographiques, en utilisant des opérations linguistiques (substitution, permutation, suppression, déplacement...). C'est l'occasion de jouer avec ces opérations sur les deux axes de la langue : l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique. L'enseignant garde la trace de ces manipulations sur des affiches collectives. En nous appuyant sur les travaux de Fayol (2006, p. 65) concluant à la nécessité de mémoriser des formes lexicales, la manipulation a pour deuxième objectif d'automatiser des catégories grammaticales et des savoirs orthographiques (les flexions nominales et verbales). Elle aboutit ainsi individuellement à la création de répertoires à partir desquels les élèves rappellent les régularités stockées en mémoire et convoquées dans leurs productions écrites. Ces répertoires servent de référence aux activités futures. Cette phase de manipulation est aussi le lieu des remarques naïves des élèves sur les savoirs manipulés, des approximations successives qui sont plus efficaces pour la construction des savoirs grammaticaux qu'un enseignement magistral (Vaguer et Lavieu, 2004). Cette phase est en principe courte et dynamique.

La structuration a pour objectif de faire élaborer par les élèves les règles de fonctionnement de la langue à partir des répertoires construits et des remarques émises lors de la manipulation. Ces activités structurées visent à être structurantes car elles aident les élèves à construire le métalangage grammatical. David (2006, p. 84) note que « la capacité à utiliser la métalangue grammaticale, si elle ne conditionne pas la construction des connaissances grammaticales impliquées, semble néanmoins la favoriser ». À ce moment-là, les élèves « parlent de la langue » en utilisant le métalangage. L'enseignante a le souci d'utiliser ou de faire utiliser par les élèves la terminologie grammaticale (fonction, nature, genre, nombre) — comme le préconisent les IO — et ses interventions devraient

aller dans ce sens. La réflexion engagée lors de cette phase de structuration vise à montrer aux élèves comment la vue naïve des faits de langue est comprise et dépassée voire stabilisée dans une vue réfléchie. Elle aboutit à l'élaboration, avec les élèves, de fiches bilan institutionnalisant le savoir. Ces écrits (collés dans le cahier de l'élève) constituent le journal de l'avancée des notions. Cette phase est plus longue que la précédente et comprend également l'entraînement sans lequel un apprentissage ne peut se stabiliser, les savoirs se consolider et s'automatiser. Cet entraînement est constitué d'exercices variés oraux ou écrits se succédant rapidement dans un esprit d'entraide et dans une perspective d'évaluation formative.

L'observation/délibération participe de la démarche réflexive que ce dispositif vise à favoriser chez l'élève en réception et en production. Elle est articulée avec des moments d'étude de textes (littéraires ou documentaires) et de productions écrites. Elle peut être en lien avec les autres disciplines ; elle est un espace favorable à la grammaire de texte comme la réflexion sur les anaphores. Elle peut aussi prendre appui sur des « ateliers de négociation graphique »⁴, obligeant ainsi l'élève à mettre à l'épreuve ces savoirs en construction ou construits, en les confrontant à ceux de ses camarades. Elle débouche sur une vérification des règles nées de l'implicite (lors des activités de manipulation) et de l'explicite (lors des activités de structuration). Elle ouvre aussi le champ à des domaines de la langue difficilement accessibles pour des élèves de cet âge (comme l'accord du participe passé avec *avoir*). Mais construire un savoir, c'est aussi ne pas l'enfermer dans celui qu'on a construit (Rochex, 1998), c'est ouvrir les portes de la connaissance. Les activités de négociation sont de véritables révélateurs du savoir de l'élève à un moment précis : l'enseignant entend ses élèves faire fonctionner les règles grammaticales, orthographiques ou lexicales, et diagnostique les difficultés rencontrées par sa classe lors de la mise en œuvre des savoirs. Les erreurs apprennent au pédagogue la façon dont les élèves s'y sont pris pour traiter l'information et réinvestir leurs acquis. L'enseignant peut ainsi en tirer parti pour envisager les apprentissages ultérieurs (Roubaud, 2002 et 2005). L'observation/délibération installe chez l'élève l'idée de retour nécessaire pour examiner une notion, une question, un problème, un point de langue. Elle vise à développer chez lui une attitude de lecteur-scripteur curieux de cette langue « qui vit » et elle vise à expliquer et prouver l'utilité de la langue.

En conclusion, la finalité de ce dispositif d'enseignement-apprentissage ritualisé est que l'élève puisse réinvestir cette « activité intellectuelle » dont parle Rochex (1998) lors de la production d'écrits autonomes qui, puisqu'elle met l'élève en situation d'écrire un texte et non plus des phrases isolées, complexifie la tâche de réinvestissement des savoirs. C'est là que va se mesurer l'activité intellectuelle de chaque élève. Au lieu de réduire l'enseignement de la gram-

4 Le concept d'*Atelier de négociation graphique* (ANG) a été mis au point par Ghislaine Haas et Danielle Lorrot (1996) qui proposent un dispositif de recherche didactique ayant pour but essentiel d'instaurer chez les élèves une capacité à réfléchir sur la langue. Il s'agit d'animer des ateliers qui conduisent les enfants de l'élémentaire (cycle 3) à réfléchir de façon raisonnée et méthodique sur la grammaire et l'orthographe, en utilisant de manière de plus en plus efficace le métalangage grammatical.

maire à une succession de moments, de tâches, voire de rituels ou de contextes (comme le font les élèves en difficulté), ce dispositif, par ces différentes articulations, amène l'élève à s'inscrire dans une logique d'apprentissage. Nous espérons que ce « savoir-objet » (appris pour lui-même et sur lequel l'école focalise), que dénoncent É. Bautier et S. Branca-Rosoff (2002), va pouvoir devenir un « savoir-outil » servant à communiquer.

Ce dispositif d'enseignement-apprentissage ne peut exister qu'en résonance à des contenus de savoirs, ce qui nous amène à envisager la deuxième dimension de notre modèle : la progression linéaire des savoirs.

2.2.2. Le principe de progression linéaire

L'autre sens du mot progression définit une avancée régulière dans le temps, c'est-à-dire une planification des savoirs, ce qui pose le problème d'un enchaînement des notions grammaticales à enseigner que l'enseignant doit répartir dans le temps scolaire. Si l'on se réfère aux programmes, ces notions apparaissent sous forme de liste. Or une liste n'est pas une progression.

La progression grammaticale que nous présentons ci-dessous est le fruit d'un savoir d'expérience, muri après un long tâtonnement expérimental sur le terrain en lien avec les possibilités cognitives des élèves, les éclairages scientifiques et les contenus des programmes. Nous avons tenté en classe plusieurs organisations des savoirs dans le temps, qui ont nécessité des ajustements et des régulations en fonction des obstacles rencontrés par les élèves. Nous avons retenu celle-ci car la logique de l'enchaînement des notions proposé répondait aux possibilités cognitives des élèves en facilitant les apprentissages et en les faisant progresser plus aisément.

Le tableau qui suit est le résultat de notre tâtonnement réflexif. Nous avons décidé de partir de la phrase pour construire successivement les concepts de verbe puis de sujet au premier trimestre. Une fois ces savoirs dégagés, l'apprentissage de la conjugaison devient possible parce qu'elle prend sens : il s'agit d'inscrire l'énoncé dans le temps (au présent puis au futur et enfin au passé) et de faire varier le verbe en fonction de son sujet. Les élèves conjuguent les verbes avant de savoir qu'ils les conjuguent. Ils n'attendent pas qu'on leur enseigne la notion de verbe pour employer des formes verbales bien conjuguées. En revanche, ce qui devient possible aux élèves grâce à un enseignement bien structuré, c'est de construire le paradigme et de prendre conscience des variations morphologiques et des liens qu'elles entretiennent avec le temps et le sujet. La négation et l'interrogation deviennent des « modalités » du verbe. À propos du sujet, les élèves sont amenés à différencier le groupe nominal du pronom. L'approche de la notion de genre et de nombre du nom (et du déterminant) entame la réflexion sur les accords et le concept d'adjectif (au troisième trimestre) se développe dans le cadre de l'enrichissement du nom.

Progression en grammaire pour le CE1	
Premier trimestre	La phrase, notion, sens
	Phrase longue / phrase courte
	Le verbe
	Passé / présent / futur (distinguer les temps d'un verbe)
	L'infinitif
	Le sujet
	La ponctuation
Deuxième trimestre	Les personnes de conjugaison : je/nous, tu / vous (pronoms personnels)
	Les personnes de conjugaison : il ou elle / ils ou elles (pronoms personnels), on
	Le présent des verbes
	Phrases affirmatives et phrases négatives
	Le nom : nom propre et nom commun
	Le groupe nominal : déterminant ¹ et nom
	Le groupe sujet : groupe nominal ou pronom
	Le genre des déterminants et des noms
	Le nombre des déterminants et des noms
	L'accord du verbe avec son sujet
	Le futur des verbes
Troisième trimestre	L'adjectif qualificatif
	Le genre des adjectifs
	Le nombre des adjectifs
	Les accords dans le groupe nominal
	Phrases interrogatives
	Le passé des verbes (première approche) ²

¹ Nous gardons le terme de « déterminant » car sous ce mot, l'enseignant peut regrouper les articles avec les adjectifs possessifs ou démonstratifs ou indéfinis.

² Nous pensons qu'au CE1, la sensibilisation au temps du passé est antérieure à celle de l'apprentissage mécanique des temps d'où cette expression de « première approche ».

Prenons par exemple la construction du concept de verbe. Nous partons de la phrase pour dégager l'action, palier cognitif mis en évidence par C. Tisset. Le verbe est d'abord repéré par ce critère sémantique puis d'autres critères — morphologiques et syntaxiques — aident à son identification. Il ne faut jamais perdre de vue qu'un seul critère ne peut aider à identifier ou repérer un verbe. Pour construire une notion grammaticale, il faut que l'élève accède à un faisceau d'indices (sémantiques, morphosyntaxiques), entraînant ainsi une évolution dans ses représentations. C'est ce que ce montre le tableau ci-dessous. On y lit les représentations écrites de Paul (élève de CE1), en octobre et en juin⁵, répondant à la question de l'enseignante sur « Qu'est-ce qu'un verbe ? ». Nous les avons classées afin de pouvoir les comparer :

⁵ L'enquête, menée par une enseignante de la classe de CE1, a eu lieu le 14 octobre 2002 et le 2 juin 2003.

en octobre	en juin
Critère sémantique : <i>Un verbe c'est une phrase qui a un sens.</i>⁶ <i>Un verbe c'est un mot qui manque.</i> Exemples : <i>sent, joue, dessine, rigole, prend, casse, voit, grille, chante, vend, crie.</i>	Critère sémantique : <i>Un verbe est un mot qui dit ce que fait une chose, un animal, une plante, quelqu'un.</i> Critères morphologiques : <i>Un verbe finit toujours par — er, — oire, — ir.</i> <i>Un verbe se conjugue au singulier, au pluriel.</i> <i>Le verbe est à l'indicatif.</i> Critère lexical (catégoriel) <i>Un verbe est un nom commun.</i>

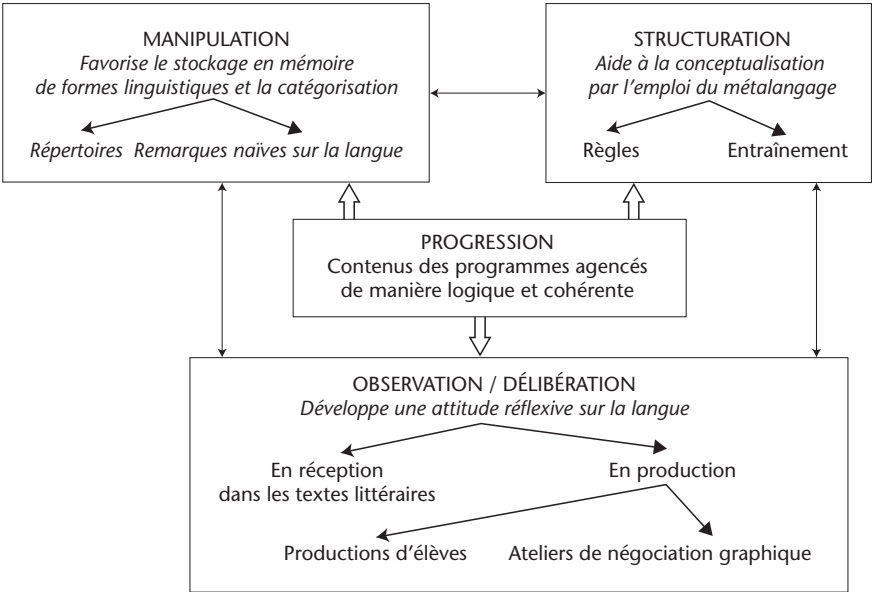
Nous observons⁶ qu'à l'unicité du critère sémantique dégagé par Paul en début d'année se substitue une multiplicité de critères en fin d'année qui montre bien qu'il faut donner du temps à la construction des concepts et donc à l'apprentissage. Ce concept a été aussi éprouvé dans les textes et face à leur complexité, les élèves ont dû encore affiner leur repérage du verbe. La dernière réponse de Paul (*Un verbe est un nom commun*) montre que cet apprentissage n'est pas encore achevé. Il serait en effet vain de penser, à l'image du manuel scolaire, qu'une fois la page sur le verbe tournée il n'y a plus besoin d'y revenir. Les savoirs ont toujours besoin d'être réactivés mais avant cela, il faut que l'élève les construise lui-même. C'est pour toutes ces raisons que nous avons proposé un modèle en trois phases qui s'articulent dans le temps.

2.3. Vers une modélisation

Nous présentons ci-dessous une modélisation du dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire ritualisé, les flèches à double sens dans le schéma ci-dessous représentent les procédures cognitives :

Cette modélisation devrait faciliter le travail personnel de l'enseignant en lui procurant un cadre sécurisant de fonctionnement sur la semaine (grâce à ces différentes activités) et sur l'année (progression des notions — en accord avec les IO — s'enchainant de façon cohérente). Elle pourrait être une réponse au problème que pose la confrontation entre la planification *a priori* de l'enseignement par l'enseignant et la temporalité réelle des activités dans la classe. Grâce à ces différentes phases, elle prend en compte l'activité réelle des élèves qui tâtonnent, reviennent sur des représentations erronées, avancent dans la construction d'un savoir grammatical et elle oblige l'enseignant à réajuster sa progression en fonction des obstacles rencontrés.

6 L'orthographe des réponses de Paul a été corrigée.



3. Mise en œuvre du modèle dans une classe de CE1 autour du concept de verbe

L'illustration de cette mise en œuvre porte sur la construction du concept de verbe. Comme nous l'avons déjà écrit, la notion de verbe se construit à partir de plusieurs critères travaillés dans des activités de manipulation, de structuration et d'observation/délibération. Nous donnerons quelques exemples afin d'illustrer ce modèle en trois phases. Ils ne sont donnés qu'à titre indicatif : ils ont été présentés en situation de classe. Ils peuvent être adaptés à d'autres contextes de classe.

Critère sémantique		
Manipulation	Structuration	Observation/délibération
À partir de plusieurs phrases écrites au tableau par l'enseignant, les élèves vont dégager ce critère en utilisant l'opération de substitution. Un exemple de phrase : <i>Julie cueille une fleur.</i> Consigne : remplace le mot « cueille » par un autre. Productions possibles : <i>Julie cueille une fleur.</i> <i>plante</i> <i>dessine</i> L'enseignant fait émerger toutes les remarques à partir de cette activité et construit sur une affiche collective un répertoire de verbes conjugués. De façon implicite, les élèves commencent ainsi à construire la catégorie verbe.	À partir des remarques naïves des élèves émises au cours de la phase de manipulation, l'enseignant introduit le mot « verbe » et pose la question : « Qu'est-ce qu'un verbe ? » pour faire construire le concept chez l'élève. Exemples de définitions données par les élèves en début d'année : – <i>c'est des renseignements</i> – <i>c'est ce qui nous dit ce qu'une personne fait</i> – <i>c'est un mot important</i> Puis une phase d'entraînement incite les élèves à produire des verbes : à partir d'images, de phrases incomplètes...	<u>En réception</u> En lien avec la littérature de jeunesse, à partir d'albums lus en classe, les élèves sont invités à noter les actions réalisées par le héros. Ce relevé de verbes consolide le concept de verbe en s'appuyant sur le critère sémantique. <u>En production</u> En lien avec l'éducation physique et sportive, à partir d'images séquentielles, les élèves sont invités à noter toutes les actions d'un parcours effectué en EPS (emploi des verbes de mouvement). Un moment d'observation, confrontation, délibération a lieu autour des productions pour la validation des verbes employés.

Critère morphologique : le temps		
Manipulation	Structuration	Observation/délibération
L'enseignant s'appuie sur les phrases précédentes et demande aux élèves à tour de rôle de les transformer oralement en ajoutant un connecteur de temps (aujourd'hui, hier, demain).. Un exemple de phrase : Aujourd'hui, Julie cueille une fleur. Consigne : remplace aujourd'hui par demain puis remplace demain par hier Productions attendues : Demain, Julie cueillera une fleur. Hier, Julie a cueilli une fleur. Hier, Julie cueillait une fleur. L'enseignant fait émerger toutes les remarques à partir de cette activité et construit un répertoire de temps verbaux en y associant les connecteurs temporels correspondants. De façon implicite, les élèves continuent de construire la catégorie verbe.	À partir des remarques des élèves émises au cours de la phase de manipulation, l'enseignant introduit l'expression : « Le verbe se conjugue au passé, présent, futur ». Il s'aide des connecteurs pour trouver le temps d'un verbe. Il pose la question : « Qu'est-ce qu'un verbe ? » pour faire évoluer le concept chez l'élève. Exemples de définitions données par les élèves : – un verbe dit ce qui s'est passé, ce qui se passe, ce qui va se passer – un verbe change C'est le moment pour l'enseignant de structurer ce nouveau savoir dans un langage plus formel que l'élève retrouvera dans les manuels scolaires : « Le verbe se conjugue au passé, présent, futur ». Une phase d'entraînement orale puis écrite remet en jeu ces opérations de substitution et d'association pour faire produire des verbes conjugués au présent, passé et futur.	En réception En lien avec la découverte du monde, à partir d'un texte documentaire (sur l'évolution des transports), les élèves classent les verbes en associant le temps des verbes avec les connecteurs temporels (en 1837, aujourd'hui, demain). Ce relevé de verbes consolide le concept de verbe en s'appuyant sur le critère morphologique. En production En lien avec la découverte du monde, à partir d'activités construisant la notion de temps (journée, saisons, calendrier, album photos), les élèves produisent des phrases associant chronologie et temps du verbe. Une observation, confrontation et délibération se fait autour des productions pour la validation des temps employés associés ou non aux connecteurs.

Critère morphologique : l'infinitif		
Manipulation	Structuration	Observation/délibération
À partir de plusieurs phrases écrites au tableau par l'enseignant, les élèves vont dégager ce critère en utilisant l'opération qui consiste à compléter syntaxiquement les phrases. Un exemple de phrase : Un crayon c'est pour.... Consigne : complète la phrase. Productions possibles : Un crayon c'est pour écrire. Un crayon c'est pour dessiner. Un crayon c'est pour tracer. Un crayon c'est pour colorier. L'enseignant fait émerger toutes les remarques à partir de cette activité et construit collectivement sur une affiche un répertoire de verbes à l'infinitif. De façon implicite, les élèves continuent de construire la catégorie verbe.	À partir des remarques des élèves, l'enseignant introduit le mot « infinitif » et la définition suivante : « L'infinitif est le nom du verbe. » Il structure ce nouveau savoir dans un langage formel. Une phase d'entraînement orale puis écrite remet en jeu les opérations de substitution pour faire produire des verbes à l'infinitif en s'appuyant sur des structures syntaxiques (c'est pour..., il peut..., il va..., etc.).	En réception En lien avec la lecture de textes injonctifs (règlement, recette, fiche technique...), les élèves observent la forme des verbes et relèvent qu'ils sont à l'infinitif. Cette spécificité du texte injonctif aide à la mémorisation d'un répertoire d'infinitifs et consolide le concept de verbe. En production En lien avec la production écrite, à partir d'un compte-rendu d'une expérience vécue (réaliser une recette, construire un objet à partir d'une fiche technique) les élèves transforment les verbes au passé composé (J'ai versé la farine dans un saladier) en infinitif (verser la farine dans un saladier). Une observation, confrontation et délibération se fait autour des productions pour la validation de l'emploi de l'infinitif et de son orthographe.

Critère syntaxique		
Manipulation	Structuration	Observation/délibération
À partir de plusieurs phrases écrites au tableau par l’enseignant, les élèves changent par substitution les sujets des verbes. Un exemple de phrase : Julie cueille une fleur. Consigne : remplace le mot « Julie » par un autre. Productions possibles : Julie cueille une fleur. Elle cueille une fleur. La petite fille cueille une fleur. Ma tante cueille une fleur. L’enseignant fait émerger toutes les remarques à partir de cette activité : la proposition d’un nom au pluriel entraînera un accord avec le verbe (Les enfants cueillent). Il construit sur une affiche collective un répertoire de sujets. De façon implicite, les élèves continuent de construire la catégorie verbe.	À partir des remarques des élèves, l’enseignant introduit la notion de sujet qui est un des éléments d’identification du verbe. Exemples de définitions données par les élèves à propos du sujet : – c’est le nom du personnage – c’est celui qui fait l’action – c’est ce qui est avant ou après le verbe C’est le moment pour l’enseignant de structurer ce nouveau savoir dans un langage plus formel que l’élève retrouvera dans les manuels scolaires : « Le sujet accompagne le verbe ». Une phase d’entraînement orale puis écrite remet en jeu les opérations de substitution pour faire produire des sujets accompagnant des verbes.	En réception En lien avec la littérature de jeunesse, à partir d’un texte littéraire, les élèves repèrent le héros et les verbes qui décrivent ses actions ainsi que les différentes dénominations du sujet. En production En lien avec la production écrite, à partir des images illustrant un conte traditionnel, les élèves relatent ce que fait le héros en diversifiant les sujets. Une observation, confrontation et délibération se fait autour des productions pour la validation du concept de verbe accompagné de son sujet..

À la fin de cette construction du concept de verbe, une fiche bilan, institutionnalisant le savoir, est collée dans le cahier de l’élève. En voici un exemple construit avec les élèves :

Grammaire : le verbe	
Comment trouver un verbe ?	
1. Un verbe c’est ce qu’on fait : <i>acheter, sortir, écrire, pleuvoir</i>	
2. Devant le verbe, on a un petit mot qui change, qui s’appelle le sujet : <i>on place, il place</i>	
3. On peut le mettre au passé, au présent et au futur : verbe PIOCHER	
au passé	<i>on a pioché</i>
au présent	<i>on pioche</i>
au futur	<i>on piochera</i>
4. Il a un nom, c’est l’infinitif : <i>piocher — partir — perdre — vouloir</i>	
5. Un verbe peut être accompagné de <i>se</i> : <i>se balancer</i>	

Les formulations des critères d'identification du verbe témoignent d'un savoir transitoire en regard du développement cognitif de l'élève. Si l'enseignant est bien conscient que les critères d'identification du verbe sont bien plus complexes que ne laissent entrevoir ceux de cette fiche écrite (notamment concernant les verbes d'état, les sujets nominaux), il fait le choix d'adapter ses exigences au niveau de la compréhension et de la conceptualisation des élèves de CE1. En outre, l'enseignant emploie des approximations linguistiques qui lui servent d'adjuvants didactiques, qui même si elles ne sont pas des plus adéquates sur le plan scientifique facilitent la compréhension de la notion par des élèves de cet âge. On peut parler de « bricolage » au sens de Lévi-Strauss (cité par Petit, 2004, p. 69), ce bricolage lui sert à ouvrir les portes sur la scientificité du savoir.

Conclusion

Notre intention dans cette étude était double.

D'une part, nous voulions amener les enseignants à s'interroger sur la notion de progression pour l'enseignement de la grammaire au cycle 2 en vue de faire évoluer leur pratique. Pour cela, nous avons construit un modèle de l'enseignement-apprentissage de la grammaire qui articule une progression linéaire liée à l'enchaînement des contenus et une progression spiralaire liée à l'apprentissage proprement dit. La proposition de progression linéaire va au-delà d'une simple utilisation des textes que les enseignants fréquentent le plus souvent : programmes et manuels scolaires. La proposition de progression spiralaire, dans ce dispositif ritualisé, les amène à prendre conscience de la nécessité du temps qu'il faut pour construire les compétences. Nous pensons que le modèle concourt à aider les enseignants à envisager une autre pratique d'enseignement-apprentissage de la grammaire.

D'autre part, nous souhaitions réconcilier l'élève avec l'étude de la langue et l'aider à construire des savoirs grammaticaux. L'analyse d'une enquête menée auprès des élèves de CE1, qui ont expérimenté le modèle, va dans ce sens. En effet, elle indique que les élèves construisent un rapport positif au savoir sur la langue, déclarant que ce dispositif ritualisé est motivant et dynamique : *on le fait tous les matins ; on apprend des jeux intéressants ; c'est amusant ; on s'amuse à trouver le verbe et le sujet ; ça réveille le matin ;* que ce dispositif provoque une distanciation par rapport à la langue, favorisant des moments de réflexion et de construction du métalangage : *c'est un moment de calme et on apprend à trouver le verbe et à écrire des mots ; on apprend à reconnaître le verbe et le sujet dans la phrase ; on apprend à conjuguer toutes sortes de verbes ; ça nous fait écrire et ça nous fait de la grammaire.* L'analyse des réponses indique que ce dispositif aide les élèves à donner du sens à l'enseignement de la grammaire, en ce qu'ils disent utiliser mieux les savoirs et savoir-faire acquis en réception et en production de textes : *ça m'aide à écrire ; on apprend à écrire des mots ; on apprend à écrire mieux parce que des fois je fais des fautes d'orthographe ; on apprend des nouveaux mots.* Elle

témoigne de l'intérêt du travail de groupe qui participe à la structuration des cognitions individuelles des interactants : *c'est bien quand on le fait à deux*. Cette pratique permet de donner du sens aux apprentissages linguistiques.

Nous pensons que ce modèle pourrait être introduit dans une formation en grammaire (et en linguistique) pour combler le déficit conceptuel des manuels et engager une réflexion sur les objets théoriques à enseigner ainsi qu'à leur apprentissage.

Bibliographie

- BAUTIER É. et BRANCA-ROSOFF S. (2002). « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement ». *Ville-École-Intégration. Enjeux*, n° 130, p. 196-213.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1990). *Le français parlé*. Paris : CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2002). « Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain ». *Le français aujourd'hui*, n° 139, p. 13-22.
- BOUTET J. (1999). « Pour une activité réflexive sur la langue ». *Le français aujourd'hui*, n° 128, p. 28-39.
- CHERVEL A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CHEVALLARD Y. (1988). « Remarques sur la notion de contrat didactique : l'âge du capitaine ». *Deux études sur les notions de contrat et de situation*. Aix-en-Provence : IREM d'Aix-Marseille.
- COGIS D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- CULIOLI A. (1990). *Pour une linguistique de l'Énonciation. Opérations et représentations*. Paris : Ophrys.
- DAVID J. (2006). « Approche des faits de langue et de discours chez des jeunes collégiens en difficultés de lecture ». *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Les journées de l'Observatoire national de la lecture, mars 2006, Paris : ONL, p. 75-87.
- DOLZ J. et SIMARD C. (dir.). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Laval : PUL.
- FAYOL M. (2006). « L'orthographe et son apprentissage ». *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Les journées de l'Observatoire national de la lecture, mars 2006, Paris : ONL, p. 53-73.
- FREINET C. (1948). *L'expérience tâtonnée (abrégé)*. Cannes : Éditions de l'École moderne française, n° 36, avril 1948.
- GARITTE C. (2004). « Les conditions du verbe : aspects cognitifs et développementaux ». In Vaguer C. et Lavieu B. (dir.). *Le verbe dans tous ses états*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 19-32.

- GOMILA C. (2009). « Premières interventions grammaticales pratiquées lors de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire (CP) ». In Dolz J. et Simard C. (dir.). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Laval : PUL, p. 75-98.
- GROSSMANN F. (1996). « Note de lecture » à propos de Chartrand S. (1995). *Pour un nouvel enseignement grammatical*. *Repères*, n° 14, p. 220-225.
- HAAS G. et LORROT D. (1996). « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe ». *Repères*, n° 14, p. 161-281.
- KILCHER-HAGEDORN H., OTHENIN-GIRARD C. et de WECK G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- LEEMAN-BOUIX D. (1994). *Grammaire du verbe français : des formes au sens*. Paris : Nathan.
- MENDEL G. (1988). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte-pouvoir*. Paris : La Découverte.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2008). *BO Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Hors série n° 3 du 19 juin 2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2006). *BO Socle commun de connaissances et de compétences*. Encart BO n° 29 du 20 juillet 2006.
- MOUSSU M-J. et ROUX J-P. (2003). « De l'émergence des conceptions chez des élèves de cycle 3 à l'acquisition de savoirs scientifiques relatifs au volcanisme : une approche socioconstructiviste ». Communication au colloque de Nice, mai 2003 : *L'enseignement des sciences de la Terre de l'école à l'université*.
- MOUSSU M-J. et LOUGH M. (2004). « Travail en groupe, médiations sémiotiques et apprentissage de l'anglais en cycle 3 ». Mémoire de maîtrise de psychologie non publié (option psychologie du développement). Université de Provence et IUFM d'Aix-Marseille.
- PIAGET (1959). *Apprentissage et connaissance*. Paris : PUF.
- PETIT G. (2004). « La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire ». In Vaguer C. et Lavieu B (dir.). *Le verbe dans tous ses états*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 51-78.
- ROCHEX J.-Y. (1998). « Accompagnement scolaire et rapport au savoir ». Actes de la journée de l'accompagnement scolaire du 8 décembre 1998 au CEFISEM de Paris. En ligne sur le site du Cefisem-Carep de l'académie de Paris.
- ROUBAUD M.-N. (1997). « Le passé simple en français ». *Studia Neophilologica*, n° 69, p. 79-93.

- ROUBAUD M.-N. (1998). « L'infinitif du verbe ». *Pratiques*, n° 100, p. 7-22.
- ROUBAUD M.-N. (2002). « Mieux analyser les erreurs des élèves ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 403, p. 60-61.
- ROUBAUD M.-N. (2005). « Reconsidérer l'erreur ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 438, p. 31-32.
- ROUBAUD M.-N. et ACCARDI J. (2009). « Réflexions sur le verbe : du FLM au FLS ». In Leutenegger F. et al. (éd.). Actes du 1^{er} Colloque international de l'ARCD (15-16 janvier 2009), *Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Université de Genève et ARCD, cédérom.
- ROUBAUD M.-N. et TOUCHARD Y. (2004). « Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans ». In Vargas C. (dir.). *Langue et études la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, p. 257-267.
- TISSET C. (1997). « Reconnaissance des formes verbales en langue première ». In Tisset C. (dir.). *Métadiscours/langues*. Actes du colloque international du groupe de recherches Jan Comenius en linguistique et didactique des langues, *Linx*, n° 37, p. 115-125.
- TISSET C. (2004). « Un jour fut le verbe ». In Vaguer C. et Lavieu B (dir.). *Le verbe dans tous ses états*. Presses universitaires de Namur, p. 33-50.
- VAGUER C. et LAVIEU B. (2004). « Le verbe dans tous ses états : propriétés linguistiques et transpositions didactiques ». In Vaguer C. et Lavieu B. (dir.). *Le verbe dans tous ses états*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 9-17.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et Langage*. (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934, Moscou).
- WEIL-BARAIS A. (1997). *L'homme cognitif*. Paris : PUF.