

*Annick BELARD, CPC Alès 1
Chantal BOMPARD, IEN Alès 1
Claudie CANAT, CPC Nîmes 2
Françoise DEMOUGIN, PIUMF Nîmes
Anne MARTIN, CPC Alès 2
Mise en forme informatique : Philippe GODDET, CPC.*

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE A L'ECOLE PRIMAIRE

Sommaire

Préambule

1- Quelles grammaires ?

2- Pourquoi enseigner la grammaire ?

2-1 Des traditions grammaticales

2-2 Trois types de question en didactique de la grammaire

2-3 Des finalités complémentaires

3- Comment enseigner la grammaire ?

3-1 Paramètres à prendre en compte

3-2 Modèles didactiques

3-3 Des critères pour évaluer une leçon de manuel

4- Les programmes 2007

4-1 La question de l'ORL

4-2 Les nouvelles orientations

- 4-2-1 - Un enseignement fondamental
- 4-2-2 - Un enseignement spécifique
- 4-2-3 - Un enseignement progressif
- 4-2-4 - Un enseignement fondé sur une terminologie grammaticale commune

4-3 Les nouveaux programmes 2008 en consultation

5- Propositions de séquences

5-1 Choix d'une notion essentielle : le verbe

- 5-1-1 Approche sémantique
- 5-1-2 Approche formelle

5-2 Progression sur les cycles : un continuum didactique.

5-2 Quelques illustrations à consulter en annexe

6- Activités élargies

6-1 Faire de la grammaire dans les autres disciplines

- 6-1-1 Histoire
- 6-1-2 Sciences
- 6-1-3 Géographie

6-2 Usage littéraire de la langue

6-3 Comparaison avec d'autres langues

6-4 Quand le français n'est pas la langue maternelle

Quelques mots pour conclure

Orientations bibliographiques

Annexes

- 1- Fiches sur le verbe :
 - Fiche GS
 - Fiche CP
 - Fiche CE1
 - Fiche CE2
 - Fiche CM1
 - Fiche Cycle 3
- 2- Usage littéraire de la langue

Enseigner la grammaire

Enseigner la grammaire est un exercice ancien qui a originellement plusieurs raisons d'être : une, essentielle, est l'enseignement des langues étrangères. Avec Palsgrave apparaît en 1526 la première grammaire du français, pour apprendre la langue à une princesse anglaise qui doit se rendre en France. L'outil complémentaire est le dictionnaire : il apporte le lexique, quand la grammaire apporte la structure de la langue. Avec les deux on peut entrer dans la logique des méthodes appelées « grammaire-traduction », encore en vigueur dans l'enseignement des langues anciennes, pour une part.

Le mot grammaire lui-même mérite explication : il désigne la structure propre d'une langue (la grammaire du français, la grammaire du swahili), la théorie qui la décrit (on parle de grammaire structurale ou de grammaire générative) et la discipline scolaire à la rencontre des deux (enseigner la grammaire, du français) disciplines qui se traduit dans une synecdoque du contenu pour le contenant : la grammaire désigne, in fine, le livre scolaire qui la présente.

On peut parler aussi pour distinguer ces termes de grammaire implicite (celle que tout locuteur possède, sans être alphabétisé et qu'il acquiert dans son développement dès la petite enfance) et la grammaire explicite (qui fait l'objet d'une approche réflexive et d'un métalangage).

Quelle grammaire enseigne-t-on ? Avec quelles finalités ? Selon quelles méthodes ?

1- Quelles grammaires ?

- **La grammaire de phrase : des traditions grammaticales héritées**

Historiquement, la grammaire ne s'est préoccupée que de la phrase. La grammaire de Port Royal (XVII^{ème} siècle) comporte une première très longue partie consacrée à la morphologie (aux différentes catégories de mots), et une toute petite seconde partie consacrée à la syntaxe. Rien sur le texte. Le texte ne fait pas partie de la réflexion grammaticale, y compris dans les perspectives modernes : Saussure limite l'analyse morpho-syntaxique à la phrase qui constitue la plus grande unité analysée en langue. Au delà, nous nous trouvons dans le discours, terrain naturel et historique de la rhétorique.

La grammaire de phrase a subi diverses évolutions : on retiendra qu'elle est tributaire d'une **tradition spéculative** et **mentaliste** (les notions d'objet et de sujet en sont la marque), d'une **tradition scolaire** (le complément d'attribution, les notions de compléments circonstanciels avec leurs nombreuses caractérisations sémantiques) et d'une tradition plus récente, **formaliste** (avec les notions de Groupes Nominaux, Verbaux, ou simplement dans la distinction direct/ indirect). On peut opposer sommairement une grammaire qui a longtemps été **prescriptive**, et qu'on a qualifiée de traditionnelle, à une grammaire, dite en son temps moderne (années 70), qu'on peut appeler **descriptive**.

Cette grammaire, qu'elle soit mentaliste et traditionnelle, ou formaliste et moderne, a été enseignée au collège de manière exclusive jusqu'à une époque récente et des manuels de grammaire accompagnaient cette description de la langue par la description de la syntaxe de la phrase et la présentation de la morphologie.

- **De la phrase au texte, du texte au discours**

Ces deux évolutions sont liées aux années 80. La phrase n'est plus la seule référence en grammaire : la notion de texte introduit en effet des approches transphrastiques.

Le cadre scientifique : la phrase n'est plus le seul objet identifiable. Il faut passer à des unités plus larges qui, seules, sont susceptibles de rendre compte de l'articulation des formes linguistiques et du fonctionnement du sens. La **linguistique textuelle** travaille sur le

texte en situation et tente de saisir "la textualité d'un texte" (ce par quoi une suite d'énoncés s'inscrit dans une continuité de sens). L'approche du passé simple, par exemple, en est radicalement modifiée : on l'opposera systématiquement, comme c'est le cas dès qu'on aborde la question par les textes, à l'imparfait, comme un premier-plan à l'arrière-plan. Les anaphores, les temps verbaux, sont l'objet de ces nouvelles approches. Mais cette grammaire textuelle ne se constitue pas dans un corps de doctrine très structuré. Elle ne se substitue pas aux approches grammaticales phrastiques; elle s'y surajoute, particulièrement dans les usages scolaires à partir des années 80.

Un autre aspect doit être pris en compte : l'apparition, après les travaux d'Emile Benveniste (*Problèmes de linguistique générale*, I, Gallimard, 1966, II, 1974) pour une part, et les travaux des anglo-saxons (Searle, *Les actes de langage, Essai de philosophie du langage*, 1972, Austin, *Quand dire c'est faire*, Seuil, 1970, repris par Ducrot en France, avec *Dire et ne pas dire*, Hermann, 1972) d'une **réflexion sur le discours**. Le premier définit l'**énonciation** comme un acte individuel qui met en jeu le locuteur et son énoncé, la relation du sujet à la langue, notamment dans l'utilisation de l'appareil formel de l'énonciation - catégories de la personne, déictiques, temps verbaux. Les seconds vont amener les usages scolaires à aborder les notions de **contexte, d'intentions, d'actes de parole**, sans vraiment les transposer, à travers des questionnements plus qu'à l'aide d'un métalangage adapté.

Pour résumer : l'explication d'un usage ou d'une forme se situe souvent en dehors de la phrase, dans le lien entre phrases. La grammaire textuelle va concrétiser cela. La première grammaire à faire référence à la grammaire de texte est celle de B. Combettes en 1978, chez Delagrave. Elle s'appelle précisément *De la phrase au texte*.

Le discours met en jeu l'énonciation et tous les phénomènes de subjectivité inhérents à l'activité langagière. Il fait entrer dans l'explication d'un fait de langue des éléments comme la modalisation, l'intention, l'implicite.

En grammaire de texte, les notions d'anaphore, de temps verbaux, de progression thématique sont les entrées privilégiées dans les textes. En analyse de discours, la modalisation, les embrayeurs, les notions d'énoncé ancré ou coupé de la situation d'énonciation sont fréquemment utilisés.

2- Pourquoi enseigner la grammaire ?

2-1 Des traditions grammaticales

- La tradition spéculative et mentaliste : Platon et Port Royal. Une conception de la grammaire comme **outil d'investigation de la pensée**.
- La tradition scolaire et normative : enseigner la langue (étrangère ou maternelle), pour viser **un bon usage**.
- D'autres choix :
 - ne pas enseigner la grammaire, comme dans les pays anglo-saxons.
 - enseigner la langue par la manipulation grammaticale. La grammaire moderne vise cela, avec pour conséquence une limitation du métalangage.
 - Une « tradition » récente qui remet en cause l'enseignement de la grammaire comme savoir savant : enseigner la grammaire **pour écrire**, avec la grammaire de texte notamment.

2- 2 Trois types de question en didactique de la grammaire

La grammaire enseignée est un compromis entre des traditions grammaticales ancrées (notamment dans la formation des maîtres), des recherches récentes (l'ouverture vers les travaux des chercheurs), les contraintes propres à l'institution scolaire (temps, programmes, outils). Pour analyser les grammaires en usage on peut retenir trois niveaux de questionnement différents qui correspondent aux étapes que nous avons soulignées.

3 niveaux : - **traditionnel** (sémantique, normatif, lié à une tradition grammaticale

héritée des approches spéculatives, de la grammaire de Port Royal, et remis en honneur au début de ce siècle dans la grammaire scolaire)

- **structural** (formel, descriptif, hérité de la linguistique moderne, saussurienne et postérieure, réintroduit dans les usages scolaires à partir des années 70)

- **pragmatique-textuel** (fondé sur l'approche de la communication, des études sur l'énonciation, l'analyse du discours, la grammaire de texte, ensemble hétérogène de voies de recherches explorées en linguistique depuis les années 60 et réintroduit dans les usages scolaires depuis la fin des années 80)

Ces trois niveaux correspondent à des questions de nature différente (et, en fait, à des objectifs différents du point de vue de l'apprentissage), à des outils notionnels différents, et à des activités différentes. Le tableau suivant en rend compte.

3 types de questions	3 types de métalangage	3 types d'activités	dominantes
qu'est-ce que c'est?	nom, sujet, compl.circ	exercices d'analyse	depuis le début
comment ça marche?	GN, GP	exercices de manipulation	années 70
à quoi ça sert?	thème, modalisateur	tâches d'écriture	après 80

Dans l'enseignement de la grammaire trois mutations peuvent être observées. Le passage

- de l'exercice à l'activité (aspect formel et répétitif, ou mise en situation de recherche?)
- des repérages à l'utilisation (travail centré sur l'analyse, ou incluant une production orale ou écrite, réinvesti dans une activité discursive?)
- des savoirs savants transmis à la découverte et à la mise en pratique d'outils (une terminologie apprise ou des concepts travaillés en situation?).

2-3 Des finalités complémentaires

□ Pour régler les problèmes d'orthographe

La grammaire et l'orthographe sont étroitement liées. La première peut, en effet, fournir à la seconde des outils d'analyse pour régler des problèmes orthographiques.

OBJECTIFS : essentiellement, acquisition des concepts de genre et de nombre, la structure du GN, la reconnaissance du sujet pour les accords

○ Suggestion d'activités

➤ Transformation de texte

° Réécrire un texte en changeant le nombre ou le genre de certains mots ou d'une catégorie grammaticale. Les modifications orthographiques sont analysées et les chaînes d'accord sont marquées selon le principe du « Moniteur d'orthographe, LEO, Ed Nathan » [Pour visualiser la chaîne d'accord, mettre un carré noir lorsque le pluriel est marqué à l'oral et à l'écrit, un carré blanc lorsqu'il est marqué seulement à l'oral.]

Les chevaux noirs et blancs

■ — ■ — □ — □

Là encore, on sera amené à travailler à la fois la cohérence et la cohésion du texte.

□ Pour lire et pour écrire

OBJECTIFS : orienter la grammaire vers la lecture consiste à mettre l'analyse des phrases et des textes au service de la compréhension, chaque fois que cela est possible ou nécessaire. Par exemple, déterminer le sexe de Steph à partir de la phrase : « *Quand Steph sera rentrée, dis-lui de préparer son sac de piscine.* » (exemple tiré de l'évaluation nationale CE2).

Dans la perspective de l'expression, les leçons de grammaire et de vocabulaire ont pour but d'apporter des solutions concrètes et adaptées aux problèmes d'écriture qui se posent aux enfants : comment ponctuer ? Comment construire des phrases complexes ? Comment faire

alterner les temps dans un récit de manière harmonieuse ? Comment supprimer les répétitions ?... Il s'agit donc, la plupart du temps, de notions de grammaire textuelle.

○ Suggestions d'activités

- Repérage des substituts dans la chaîne anaphorique
- ° Identifier tous les mots et pronoms qui désignent un ou plusieurs personnages, les repérer par un marquage de couleur, une couleur par personnage. Nombre d'erreurs de lecture parce que certains élèves repèrent difficilement qui est « je », « le », ...
- La ponctuation
- ° Repérer la ponctuation de texte et la ponctuation de la phrase pour l'intonation et la compréhension :

- voir ce que traduisent les alinéas, tirets, guillemets, paragraphes, ...,
- repérer les phrases exclamatives, impératives et interrogatives,
- repérer et analyser la place de la virgule :
 - « *Les marcheurs, qui étaient fatigués, se sont arrêtés* » // « *Les marcheurs qui étaient fatigués se sont arrêtés.* »
 - Les phrases sont comparées et analysées : la première a une valeur explicative et presque causale : c'est parce qu'ils étaient fatigués qu'ils se sont arrêtés ; la deuxième est déterminative : ceux qui étaient fatigués se sont arrêtés.

➤ Les connecteurs logiques et temporels

- ° Perception du manque : compléter un texte sans connecteur
- ° Remise en ordre d'un texte-puzzle en s'aidant des connecteurs

➤ Les temps verbaux

- ° Exercices de repérage des verbes que l'on peut supprimer, ceux du second plan, dans les systèmes des temps du passé (ex : imparfait)

- ° Utilisation et reconnaissance de la valeur des temps

On peut demander aux élèves de réécrire un texte dans un autre système de temps et de justifier les transformations effectuées, ce qui engage une réflexion sur la forme et la valeur des temps.

➤ Travail sur la phrase complexe et des relations logiques au sein de celle-ci

- ° Trouver une phrase qui va être construite différemment mais qui va garder le même sens que la phrase suivante : *Les marcheurs se sont arrêtés au refuge car ils étaient fatigués.*

Fatigués, les marcheurs se sont arrêtés au refuge.

Les marcheurs, qui étaient fatigués, se sont arrêtés au refuge.

Les phrases sont ensuite comparées et classées sur le sens et la logique puis analysées.

- Correction, enrichissement d'écrits existants ou réécriture de textes proposés en utilisant les outils construits en commun lors des séances d'observation réfléchie de la langue.

- ° Il est par exemple impossible d'appréhender la notion d'adjectif qualificatif si l'on n'a pas compris à quoi il servait dans les phrases et dans les textes. L'adjectif qualificatif est un outil privilégié de la description et du jugement.

En ajoutant des adjectifs à ce texte, rends la scène : 1. gaie 2. sinistre

De sa fenêtre, Julien voyait distinctement les deux jeunes gens attablés à la terrasse d'un café. Lui portait un chapeau. Il avait des lunettes et des moustaches. Elle était nu-tête, ses cheveux tombaient sur ses épaules. Elle portait juste un T-shirt.

° On peut aussi demander aux élèves, à partir d'une description dépourvue d'expansion dans les groupes nominaux, de la comparer au texte de référence puis de créer une atmosphère différente de celle du texte de référence en complétant le texte donné.

□ **Pour parler**

Il s'agit là de travailler avec l'élève les différents actes de parole, directs ou indirects, détournés, implicites... On peut ainsi travailler en particulier le rythme, l'intonation, le débit qui sont autant de révélateurs de l'attitude du locuteur.

○ Suggestions d'activités

Travailler sur les différentes manières d'exprimer une injonction, en lien avec la diversité des situations possibles (et les différents codes conversationnels). Changer les paramètres de la situation et répercuter les changements sur l'énoncé produit (par exemple les liens hiérarchiques entre les locuteurs)

Travailler sur le détournement d'un énoncé par l'intonation (satisfaction, étonnement, indignation...).

□ **Pour conscientiser la langue (conscience linguistique et culturelle) comme système cohérent et régulé**

OBJECTIF : reconnaissance des classes de mots, analyse des natures et des fonctions, construction d'un métalangage. Le métalangage - les termes propres à la grammaire - ne sert que s'il est justifié. La paraphrase peut remplacer dans un premier temps le mot savant. Ne pas hésiter à faire redéfinir ou expliciter le mot savant employé. L'unité de base est ici la phrase : c'est donc la grammaire de phrase qui est privilégiée.

○ Suggestions d'activités

➤ Les procédures de substitution

° Des mots sont soulignés dans un texte, par exemple une catégorie grammaticale dont est visée l'acquisition (ex : les verbes). Une liste de mots est donnée avec d'autres catégories (adjectifs qualificatifs, noms, ...). Les élèves doivent remplacer les mots soulignés par des mots de la liste. On discute les résultats : « Pourquoi la substitution a-t-elle été possible ou impossible? Qu'ont en commun les mots qui peuvent se substituer aux autres ? »

➤ La perception du manque

° Dans un texte, manque une catégorie grammaticale (ex : les COD, les déterminants) : faire percevoir les effets de l'absence de ces mots et faire compléter le texte. La cohésion et la cohérence du texte sont à respecter.

➤ Transformation de texte

° Réécrire un texte en changeant tous les mots d'une catégorie donnée ce qui permet, comme pour les exercices précédents, de travailler à la fois le concept grammatical visé, la cohérence et la cohésion du texte.

3- Comment enseigner la grammaire ?

3-1 Paramètres à prendre en compte

- ✓ Le choix des notions, et la manière de les mettre en relation, de les présenter.
- ✓ Le choix d'une démarche qui se révélera à travers le choix du point de départ (phrase, texte, longueur, pertinence par rapport à la notion, présence d'une situation problème), la conduite de la recherche (guidée, ouverte), les outils d'explicitation (représentations, simplifications, illustrations, schémas...) et de réinvestissement (exercices mécaniques, créatifs). ➔ Problème de la pertinence pédagogique de l'outil et de son adaptation à un public donné.
- ✓ Les finalités de l'apprentissage visé : la visée est-elle notionnelle ? En terme de savoir-faire ? Purement déclarative, ou procédurale ? L'articulation des savoirs et des

savoir-faire permet-elle de construire l'apprentissage ? Le sens de l'apprentissage est-il perceptible par l'élève ? L'évaluation est-elle cohérente par rapport aux objectifs ? → Problème de la pertinence didactique de l'outil et de son adaptation aux programmes et au public visé.

3-2 Modèles didactiques

L'étude de la langue selon les textes officiels fait appel à 3 types de situations d'apprentissage : leçons de grammaire spécifiques, activités d'enseignement ritualisées courtes et fréquentes, ateliers centrés sur la résolution d'un problème de langage. Mais l'étude de la langue fait aussi appel à des activités élargies : transversalité de la langue, usage littéraire de la langue, comparaison avec d'autres langues.

Canevas type d'une leçon de grammaire spécifique :

1. Observation de phrases précisément choisies pour découvrir un fait grammatical et/ou observation d'un texte :

L'étude systématique de la langue peut se distinguer de l'observation des textes en s'appuyant sur des phrases construites en fonction de la notion à étudier et d'un court texte (ce qui ne veut pas dire des phrases simples).

2. Manipulation et réflexion :

Opérations intellectuelles sollicitées : observer, analyser, classer, catégoriser, comparer, inférer.

On peut conduire cette phase en petits groupes puis faire une mise en commun :

- Lorsque l'on fait observer : collecter et organiser les réactions.
- Lorsque l'on pose une question : faire comparer et discuter les réponses.
- Lorsque l'on fait classer : faire expliciter et justifier les critères de classement.
- Lorsque l'on fait catégoriser : faire émerger les points communs et argumenter.
- Lorsque l'on fait comparer : faire émerger les analogies et les différences.
- Lorsque l'on fait inférer : faire verbaliser les stratégies.

3. Institutionnalisation :

Moment de synthèse collective et d'élaboration de la règle de grammaire qui fait apparaître les régularités et les exceptions du fait grammatical étudié.

Les élèves devront s'approprier et mémoriser ces règles. Veiller à utiliser la terminologie unifiée.

4. Systématisation :

Proposer des exercices systématiques afin de faire maîtriser ce fait grammatical. Ces exercices fixeront les procédures et les connaissances pour mettre en place des automatismes.

Prolonger par de courts exercices, faire des gammes grammaticales, au maximum pendant quinze minutes, autour de la notion étudiée.

5. Evaluation

Proposer divers exercices en regard d'une compétence visée, s'attacher à les différencier des exercices d'application.

3-3 Des critères pour évaluer une leçon de manuel

Titre, édition, année :
Nature des supports : <ul style="list-style-type: none">- textes littéraires- corpus de phrases
Pertinence notionnelle : (les savoirs sont ils pertinemment énoncés)
Démarche : <ul style="list-style-type: none">- situation de recherche : type de questionnement, manipulation, réflexion- application
Activités : <ul style="list-style-type: none">- production- entraînement et systématisation
Dispositif d'évaluation :
Spécificités :
Cohérence d'ensemble :

4- Les programmes 2007

4-1 La question de l'ORL

Que devient l'ORL dans les nouveaux textes officiels ? **Il n'y a pas d'abandon à proprement parler de la démarche ORL** dans le sens, notamment, où les activités de manipulation perdurent. Mais la nécessité d'un **enseignement systématisé** de la langue (ce qui ne veut pas dire exclusivement des leçons de grammaire « traditionnelles », avec des apports transmissifs) est fortement rappelée. Nous en reparlerons avec le point suivant (4-2). La perspective adoptée n'est pas uniquement normative : l'objectif revendiqué est de mettre en sens, non de faire des grammairiens, il est de mener l'élève à la maîtrise de sa propre langue.

4-2 Les nouvelles orientations

Sources :

Bulletin officiel n°3 du 18 janvier 2007

Programmes de l'école primaire BO hors série 12 avril 2007

À l'école, l'enseignement de la grammaire consiste en un apprentissage des règles de la langue française, des régularités et des exceptions, aux fins de permettre à tous les élèves d'exprimer leur pensée au plus juste de leurs intentions, mais aussi d'analyser avec rigueur et vigilance les propos oraux et les textes qui leur sont adressés ... qu'ils relèvent du champ du lexique, de la morphosyntaxe, de la syntaxe ou de l'orthographe.

4-2-1 - Un enseignement fondamental

L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le **vocabulaire**, la **grammaire** et l'**orthographe** pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.

L'enseignement de la grammaire :

- développe la **curiosité** des élèves pour la langue en les amenant à examiner les textes comme des objets qu'on peut décrire, mais aussi en les aidant à prendre conscience qu'elle constitue un système qui peut s'analyser.
- vise à donner aux élèves une **maîtrise plus assurée de la langue française** qui contribue à faciliter l'écriture et la compréhension de textes complexes.
- construit également **des savoir-faire utiles dans diverses disciplines** (classer, catégoriser, comparer, etc.).

4-2-2 - Un enseignement spécifique

3 heures minimum hebdomadaires à l'école ; **1h30** au collège.

La leçon de grammaire constitue un **temps pédagogique spécifique** dévolu à l'étude d'un fait de langue particulier.

Les élèves doivent acquérir **des savoirs grammaticaux et orthographiques structurés** :

- pour une pratique de la lecture et de l'écriture efficaces
- pour les réinvestir et les réutiliser dans toutes les situations de lecture ou d'écriture.

4-2-3 - Un enseignement progressif

Dès le cycle 2, il faut faire comprendre aux élèves que **la langue est organisée** : une phrase est composée d'éléments dont chacun a un rôle, l'ordre des mots dans une phrase oriente le sens.

L'enseignement de la grammaire proprement dit suit cette initiation.

La grammaire enseignée au fil de l'étude des textes ne peut suffire. La notion de continuum est essentielle et on associe **grammaire de la phrase et grammaire du texte**.

✓ Grammaire de phrase :

- L'analyse grammaticale des phrases constitue l'objectif essentiel, on prend appui pour ce faire sur le **verbe** et le **nom**, qui constituent les points d'articulation des principaux phénomènes syntaxiques.

✓ Grammaire de texte :

- Le travail sur l'**organisation de la phrase** est complété par l'observation et l'analyse de phénomènes qui donnent leur cohérence aux textes, en particulier aux textes narratifs : l'organisation d'un texte en paragraphes ; la ponctuation ; les mots de liaison (connecteurs temporels et spatiaux) ; les divers substituts d'un nom (pronominaux et nominaux) ; une première approche de la valeur des temps verbaux, en particulier les temps du passé dans un texte narratif (différentes valeurs de l'imparfait et du passé simple ainsi que leur articulation dans le texte narratif).

Il faut une progression précise allant du plus fréquent au plus rare et du plus simple au plus complexe, qui doit obéir à la logique interne du système syntaxique du français et que le professeur doit traduire en une programmation adaptée à la classe et aux élèves.

Il faut une démarche organisée qui invite l'élève à l'analyse et à la manipulation d'éléments linguistiques (des sons et des graphies, des mots, des phrases puis des textes).

- **Phase de découverte** : classer, catégoriser, comparer pour dégager de façon précise des ressemblances et des différences, pour repérer des régularités.
- **Phase d'application / entraînement** : série d'exercices d'application ou activités d'entraînements ritualisées courtes et fréquentes pour fixer des procédures et des connaissances, pour mettre en place des automatismes.
- **Phase d'appropriation et de mémorisation** des règles grammaticales.

4-2-4 - Un enseignement fondé sur une terminologie grammaticale commune

Une **terminologie commune** avec un souci de simplification qui n'exclura pas la rigueur, mais aussi avec un souci de continuité tout au long du cursus de la scolarité obligatoire.

En annexe : les connaissances et capacités attendues institutionnellement, sous forme de tableau.

4-3 Les nouveaux programmes 2008 en consultation

De nouveaux programmes ont été proposés en février 2006 par le Ministre de l'Education Nationale, Xavier Darcos. Ils sont actuellement en consultation auprès de tous les acteurs de l'école. Sans préjuger des possibles modifications qui peuvent être entérinées par le Haut Conseil de l'Education en mai, on peut d'ores et déjà faire un certain nombre de remarques.

- Dans son discours de présentation le ministre a rappelé que l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe est désormais abordé de manière explicite. Les nouveaux programmes marquent également une organisation des contenus par disciplines et par classe.
- En Grande Section de maternelle des notions de conjugaison apparaissent dans la progression des notions à acquérir : ex utiliser à bon escient le temps des verbes .
- En cycle 2 la première étude de la grammaire concerne la phrase simple. Il y a désormais un programme explicite au CP : la phrase, les classes de mots, les genres et nombres et savoir conjuguer à l'oral. Au CE1 le programme s'enrichit de l'imparfait (toujours à l'oral).
- Les programmes du cycle 3 sont plus ambitieux. Des contenus, supprimés auparavant réapparaissent (par exemple le plus-que-parfait, le futur antérieur ou la mise en apposition....) Décrire et mémoriser sont les démarches préconisées. L'élève doit acquérir progressivement le vocabulaire grammatical se rapportant aux notions étudiées. Il doit également transférer ses connaissances dans les activités d'écriture.

5-Propositions de séquences

5-1 Choix d'une notion essentielle : le verbe

5-1-1 Approche sémantique

Le langage sert à dire le monde, à mettre le réel en ordre. Il le fait en réalité en trois vagues connexes, à partir de l'entrelacs de trois ordres :

- ❖ L'ordre par lequel **on nomme**, on met un nom sur chaque chose et chaque chose sous un nom : « Qu'y a-t-il ? », « Qu'est-ce que c'est ? », avec une relation d'équivalence entre le nom et la chose.

- ❖ L'ordre qui permet de **dire ce qui arrive** dans le monde : c'est celui qu'installent les verbes : « Qu'est-ce qui arrive ? », « Pourquoi ? » ;

Ces deux ordres et leurs entrelacs suffisent à dire le monde. Mais ils ne suffisent à dire ce qui nous y lie, ce que nous y sommes, ce que nous y faisons. D'où l'existence d'un

- ❖ ...troisième ordre introduit par le « je » et les déictiques (ce, demain, hier, ici...) qui **nous installe comme sujets**.

Tout énoncé est ainsi analysable en, d'une part, ce dont on parle et ce sur quoi on s'accorde (le sujet) et, d'autre part, ce qu'on en dit et dont on peut discuter (le prédicat) entre interlocuteurs. S'il n'y avait que des noms nous n'aurions rien à nous dire et en ce sens tout prédicat est fondamentalement « verbal », dialogique.

Prenons un exemple. Soit la phrase : « Jules s'amuse.» Dans cette phrase « Jules » est identifié de la même manière par les locuteurs et ne prête à aucune discussion, à aucun échange, tandis que « s'amuse » rend le débat, la contradiction possible... En d'autres termes, le locuteur à qui je dis cette phrase ne met pas en question de qui il s'agit (Jules) mais peut mettre en question le fait que je dis qu'il s'amuse...

5-1-2 Approche formelle

En grammaire formelle, et non plus sémantique, le verbe est présenté à partir de caractéristiques morphologiques qui l'identifient : il est le support de plusieurs variations (avec le temps, la personne, le type de phrase, le nombre...). A partir aussi de la place qu'il occupe dans la phrase canonique française (Sujet-Verbe-Complément), place qui, rappelons-le, n'est pas la même suivant les langues.

On le voit, une approche purement formelle du verbe tend à laisser le locuteur extérieur à sa langue, ce qui est dommage. Il ne s'agit pas pour autant de décrier cette approche mais de montrer qu'elle ne peut mener à elle seule à la conscience linguistique et culturelle de la langue que nous évoquions au début de ce propos. Pourtant, on va le voir, les textes officiels insistent surtout sur cette approche formelle.

5-2 Progression sur les cycles : un continuum didactique.

Tableau comparatif à partir des programmes et de la circulaire.

LE VERBE	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	6ème
Définitions	Le verbe n'est pas défini en tant que tel. On fait apparaître que la langue est formée d'unités qui entretiennent des relations fonctionnelles entre elles et que ces unités sont des mots.	Approche formelle : Le verbe est un support de variations. qui l'affectent (temps, nombre, personne : marque <i>nt</i> du pluriel) Approche sémantique : Le verbe indique ce que fait le sujet, ce qu'il pense, ce qu'il est.	Approche formelle : Dans une phrase, le verbe est le mot qui varie quand on change : - la personne, le nombre. - le temps - le type de la phrase (négation).	Le verbe est envisagé du point de vue de la morphosyntaxe (classe de mot), des fonctions qu'il régit (compléments de verbes). On considère que son repérage ne pose plus problème.

Activités	Activités langagières orales visant à faire découvrir et reconnaître les relations fonctionnelles entre les mots et que l'ordre des mots oriente le sens : substituer ; permuter ; enrichir ; transformer.	Associer une phrase à une image. Classer des phrases dans un tableau : passé, présent, futur. Changer le temps des phrases. Entourer les verbes. Substituer un verbe à un autre (axe paradigmatique). Changer le nombre.	L'élève ne doit pas être conduit à imaginer qu'il n'existe qu'une procédure d'identification du verbe : Classer phrases verbales et phrases non verbales. Recopier des phrases en encadrant le verbe par ne...pas, ne...plus. Faire varier le temps. Faire varier la personne. Rechercher et entourer les verbes dans des phrases de plus en plus complexes.	Valeurs aspectuelles des temps travaillées (en discours, notamment narratif et descriptif) (temps analysés : présent, Imparfait, passé composé, passé simple) Conjugaison et orthographe.
Type d'approche privilégiée	Approche intuitive de la notion de verbe.	Approche plus normative de la notion de verbe.	Approche normative et systématique de la notion de verbe.	Approche linguistique (normative) et textuelle.

Sources :

- les programmes officiels, pour les définitions
- des manuels scolaires, pour les activités

5-2 Quelques illustrations : fiches en annexe

6- Activités élargies

6-1 Faire de la grammaire dans les autres disciplines

C'est dans tous les champs d'apprentissage qu'il convient de porter une attention à la langue selon les besoins de l'activité en cours. Les connaissances acquises durant les séances de grammaire sont ainsi réinvesties dans toutes les disciplines.

Elles aident à résoudre certains problèmes de compréhension, notamment ceux liés aux particularités linguistiques des champs disciplinaires.

Il est nécessaire d'explicitier certaines difficultés ou spécificités de la langue, sans pour autant perdre de vue les objectifs visés dans la discipline étudiée.

6-1-1 Histoire

Manuel : Histoire cycle 3 collection Gulliver chez Nathan

Illustration : La louve allaitant Romulus et Rémus, Bronze, Musée du Capitole. Rome

Etude documentaire du texte suivant.

Alors qu'elle était destinée à être prêtresse, une jeune femme met au monde des jumeaux. Ils sont jetés dans le Tibre.

Le berceau où Romulus et Rémus étaient exposés commença à flotter ; puis les eaux baissant le laissèrent à sec ; une louve, attirée par les cris des enfants, les nourrit... Telles furent leur naissance et leur enfance.

(Plus tard), ils conçurent le désir de fonder une ville à l'endroit où ils avaient été abandonnés. (A la suite d'une querelle), Romulus, irrité, aurait tué son frère. Il resta seul maître du pouvoir et fonda Rome.

Tite-Live (64 a. J.C – 10 p. J.C).
Histoire romaine, Livre 1

Objectif : découvrir la légende de la naissance de Rome par la lecture d'un texte d'époque.
Courte phase de 10 minutes à mener à l'oral pendant la séance d'histoire.

1. Présentation du document.

Lecture et explication de la légende : Tite-Live, historien romain de l'antiquité qui a écrit l'histoire de Rome.

2. Lecture oralisée du texte.

Reformulation du récit pour s'assurer de la compréhension générale.

Préciser que la phrase en italiques résume la situation initiale.

3. Valeur des temps verbaux

Le texte retrace les origines de Rome, rappelle des faits passés d'où l'utilisation du plus-que-parfait, du passé simple, du conditionnel passé.

Repérage des verbes, remarques sur les terminaisons.

Mettre l'accent sur des formes non conjuguées de verbes « allaitant, baissant » au participe présent. Apporter l'information suivante : le participe présent est un mode du verbe qui lui donne les caractéristiques d'un adjectif. Illustrer le propos.

4. La ponctuation

Finalités des parenthèses qui suggèrent que du temps, des événements se sont écoulés et que seuls les faits majeurs et marquants sont cités.

Dégager les trois temps de la naissance de Rome : les enfants abandonnés et nourris par la louve, le désir de fonder une ville, le meurtre de Rémus.

5. Etude de deux phrases.

Telles furent leur naissance et leur enfance.

Signifier l'inversion du sujet qui permet de mettre en évidence le rôle maternel de la louve et apporte un aspect solennel à l'information.

Il resta seul maître du pouvoir et fonda Rome.

Présence de l'adjectif *seul* qui positionne Romulus en tant que maître incontestable.

6-1-2 Sciences

Cycle 3 : séquence sur les énergies.

Bilan de la séquence sur les énergies : après une synthèse orale des connaissances acquises, présentation du document récapitulatif du manuel (Sciences, 64 enquêtes pour comprendre le monde, CM2, page 45).

1. Lecture de la fiche.

2. Etude d'un fait de langue : arrêt quelques instants sur le titre du document :

L'énergie

Nous avons tous besoin de sources d'énergie pour **nous** chauffer, **nous** éclairer, **nous** déplacer.

Quelles sont les valeurs de « nous » ?

- nous (avons) : **pronom personnel sujet** du verbe avoir [besoin de]
- nous (chauffer), nous (éclairer), nous (déplacer) : **pronoms personnels compléments**

Réactivation de connaissances grammaticales :

- la place du pronom personnel dans la phrase suivant la fonction qu'il occupe
 - Nous venons à la maison.
 - Le maître nous reçoit.
 - Le maître nous le donne.
- les verbes pronominaux
 - nous nous chauffons
 - nous nous éclairons
 - nous nous déplaçons

Manipulations :

- Changer la personne (je...), le temps (mettre au passé composé : quel auxiliaire ?...).
- Orthographe grammaticale : nous nous sommes chauffé les mains / les mains que nous nous sommes chauffées / elles se sont chauffées. (Expliciter la règle)

6-1-3 Géographie

Manuel : Géographie cycle 3 Collection Magellan chez Hatier

Texte : Les fêtes traditionnelles

Internet. Avec sa grande fête du mois d'août, Concarneau se met aux couleurs du bleu intense des filets de pêche de la sardine. Une couleur symbole, dont l'origine remonte à plus d'un siècle. En 1905, Billette de Villeroy lance l'idée d'une fête pour soutenir les familles des pêcheurs et rendre hommage au travail de ces courageux marins. Fête sans prétention à l'origine, la fête des filets bleus est de retour chaque année à l'exception des années de guerre. Voyant, dès les premières années, les touristes affluer, les femmes eurent l'idée de vendre des petits filets bleus. Depuis, ils sont devenus l'emblème de cette fête. Aujourd'hui, pleinement inscrite dans la vie culturelle et traditionnelle de Concarneau, la fête des Filets bleus remporte toujours un vif succès.

www.filetbleus.free.fr

Objectif : sensibiliser les élèves sur la protection du patrimoine

En quoi les fêtes traditionnelles font-elles partie du patrimoine ?

Courte phase de 10 minutes à mener à l'oral pendant la séance de géographie.

1. Présentation du document, s'attacher à identifier sa source, un site internet.

2. Lecture oralisée du texte.

Reformulation du récit pour s'assurer de la compréhension générale.

Dégager les différentes parties : la couleur symbole du bleu intense des filets, la fête pour honorer les marins, la vente aux touristes des petits filets, la pérennisation de la fête.

3. Valeur des temps verbaux

Repérer le temps du présent, le présent de narration relatant un fait coutumier.

Cerner la valeur du passé simple dans la phrase « les femmes eurent l'idée de vendre des petits filets bleus », c'est l'élément déclencheur de la fête traditionnelle, élément entretenu par la phrase au passé composé « ils sont devenus l'emblème de la fête », la coutume perdure.

4. Les déictiques de temps

Repérer les locutions qui marquent la chronologie de l'instauration de la fête.

Avec sa grande fête du mois d'août

A plus d'un siècle

Chaque année, à l'exception des années de guerre

Depuis

Aujourd'hui

Verbaliser ce qu'elles apportent au récit : des informations précises qui situent la fête de son origine à nos jours.

5. Phrase non verbale

Repérer la phrase non verbale « Une couleur symbole, dont l'origine remonte à plus d'un siècle » et justifier son emploi : c'est la mise en exergue de la couleur bleue qui est à l'origine de la fête.

6-2 Usage littéraire de la langue

Si, bien entendu, l'enseignement de la grammaire ne doit pas être lié uniquement à la rencontre aléatoire de textes, et notamment de textes littéraires, il n'en est pas moins utile de confronter l'élève à l'intérêt d'étudier sa langue à partir d'un texte littéraire qui lui donne sens. La littérature est un usage de la langue au même titre que d'autres usages, il est en particulier un lieu d'observation privilégié de la cohésion et de la cohérence d'un texte. Il ne s'agit alors ni d'instrumentaliser le texte ni de le prendre comme prétexte mais bien de tirer profit et plaisir de la mise en sens du texte littéraire et de l'attention que celui-ci apporte à son jeu sur la langue.

En annexe : Fiche sur un poème de Prévert.

6-3 Comparaison avec d'autres langues

La comparaison du système français avec celui d'autres langues répond à un triple besoin, nous semble-t-il : la prise en compte de la diversité linguistique de plus en plus grande de nos classes, l'apport d'un détour par une autre langue pour la mise en place de démarches réflexives qui tiennent compte du « déjà-là » de l'élève, le passage d'une langue à une autre oblige à une attitude active de compréhension et d'appréhension de sa propre langue.

Lorsque nous cherchons à comprendre un texte dans une langue “ étrangère ”, c’est-à-dire que nous ne connaissons pas, mais qui est proche (ceci ne signifie pas nécessairement de la même famille) d’une autre langue déjà connue, maternelle ou étrangère, nous mettons en relation assez facilement les segments “ transparents ” entre les langues (pas seulement lexicaux, syntaxiques et phonologiques aussi). Mieux, nous pouvons comprendre aussi, très régulièrement, des segments qui nous semblaient peu transparents au premier abord, ou qui peuvent demeurer non transparents, même s’ils ont été devinés. Cette extraction de la connaissance a été d’autant mieux vérifiée et rendue performante quand on a décidé d’aborder plusieurs langues de la même famille dans la même séance. Il est plus aisé de mettre en place un réseau d’acquisition de la connaissance et de mémorisation de cette connaissance entre 4 langues plutôt qu’entre seulement 2 langues. En abordant simultanément plusieurs langues de la même famille, on ne se contente pas de poser des équivalences ou des absences d’équivalence entre la langue visée et la langue maternelle. On met en place un réseau de similitudes et de dissimilitudes, et la compréhension des langues est acquise dans le cadre de ce réseau. Dès ce moment, les élèves commencent un voyage linguistique qui les mène aussi chez eux.

➤ Comparaison sur le repérage du verbe dans la phrase :

espagnol	Me gusta el gato	No me gusta el gato	Me gustaba el gato	Les gusta el gato
anglais	I love my cat	I don’t love my cat	I loved my cat	They love their cat
français	J' aime mon chat	je n’ aime pas mon chat	j' aimais mon chat	ils aiment leur chat
italien	Amo mio gatto	Non amo mio gatto	Am avo mio gatto	Am ano loro gatto
allemand	Ich liebe meine Katze	Ich liebe nicht meine Katze	Ich liebte meine Katze	Sie lieben ihre Katze

On le voit : les langues n’ont pas tout à fait le même fonctionnement. Les spécificités du français apparaissent et se construisent par comparaison, rapprochement, ou contraste, de manière active pour l’élève.

6-4 Quand le français n’est pas la langue maternelle

Cela implique, pour les ENA en particulier, de travailler le français dans une perspective de « **didactique intégrée** » : on n’étudie pas le français comme si c’était la même chose que la langue maternelle du migrant mais on fait prendre conscience des différences. On construit un espace d’entrelangue.

Un exemple : installer la notion de verbe est essentiel en français. Un critère important est sa place dans la phrase, d’autant plus si la langue maternelle du migrant est une langue où le verbe se place à la fin de la phrase (ex. le bambara au Mali...). Il ne s’agit pas de demander aux enseignants de connaître toutes les langues maternelles de leurs élèves : on pourra par exemple interroger l’élève sur sa propre langue et procéder aux exercices suivants :

Activité 1 : le M. donne un début de phrase S-Co et demande aux élèves de compléter, de finir la phrase. Pour ce faire, l’élève va fournir un verbe.

Activité 2 : un groupe d’élèves a des étiquettes S-Co, un autre groupe des étiquettes V : un des élèves lit une étiquette et un autre doit la compléter.

Activité 3 : les étiquettes S-V-Co sont mélangées. Un élève tire au sort une étiquette, la lit, et les autres doivent finir la phrase en utilisant le segment manquant.

On finit par nommer les mots qui occupent cette position finale : « verbes ».

Ensuite on passe à l'apprentissage du français : on ne peut s'appuyer sur la place du verbe mais on va travailler autour de la notion d'objet. On donne un début de phrase : S-V et on demande aux élèves de finir la phrase, par un complément d'objet cette fois. Puis on écrit au tableau les deux phrases produites, l'une en dessous de l'autre. Par des flèches, on illustre les différences de position de l'objet et du verbe.

Quelques mots pour conclure

La place de l'étude de la langue dans les savoirs et les activités regroupées dans la discipline « français » est un thème essentiel pour l'apprentissage du français, de même que son degré d'articulation et d'autonomisation par rapport à la lecture et à la mise en œuvre des pratiques langagières orales et écrites. Si la représentation de la grammaire enseignée à l'école apparaît comme fonctionnelle (refus de la grammaire pour la grammaire au profit de la grammaire pour l'expression), il ne faudrait pas pour autant déboucher sur une conception rudimentaire de l'enseignement grammatical ou sur une grammaire moins attentive aux formes et aux fonctionnements du système linguistique. C'est en ce sens que nous avons travaillé dans ce document, dans le sens d'une conscience linguistique et culturelle développée chez l'élève. L'objectif est bien pour nous de rendre l'élève acteur de sa langue et de sa culture, de sa parole aussi. D'inscrire en d'autres termes l'étude de la langue, et en particulier de la grammaire, dans la construction identitaire de l'élève.

Au-delà de notre propos didactique nous avons voulu mettre en avant la relation à l'élève qui sous-tend notre démarche. Tout ce travail de réflexion a eu pour but de préparer ce lieu de dialogue et d'échanges, de négociation, de co-construction du sens que doit être une situation d'apprentissage. Les échanges que nous préconisons visent l'épanouissement intellectuel et affectif des élèves. Les dispositifs proposés s'appuient sur une volonté de créer une connivence communicationnelle maître-élèves, élèves-élèves, de susciter le plaisir partagé de rencontrer la langue, d'entrer dans une relation intime avec elle.

Orientations bibliographiques

Béguelin, M.J. (2000). De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques. Bruxelles : De Boeck Duculot.

Bilan de recherche de la recherche formation (2004-2007) « Les liens entre l'enseignement de la phrase et le savoir-écrire dans l'articulation école/collège ». Site du Rectorat de Toulouse.

Bulletin officiel hors série n°5 (12 avril 2007). Programmes de l'école primaire, cycle des approfondissements.

Charaudeau, P., (1992). Grammaire du sens et de l'expression : Paris : Hachette.

Charmeux, E., Grandaty, M. & Monier-Roland F. (2001). Une grammaire d'aujourd'hui. Sedrap ;

Gombert, J.E. (2004). La place des enseignements implicites. Cahiers pédagogiques.

Le Français aujourd'hui (mars 2007). 446. Paris : Armand Colin : AFEF.

Mauffrey, A. & Cohen, I (2005). Mon fichier de grammaire, CE2. Paris : Belin.

Riegel, M., Pellat, J. C. & Rioul, R. (1994). Grammaire méthodique du français. Paris : Puf.

Tomassone, R. (1996). Pour enseigner la grammaire. Paris : Delagrave.

Manuels :

Grammaire pour lire et pour écrire, Delagrave, 2002

Le nouvel atelier de français, dire, lire, écrire, Hatier, 2003

Grammaire CM, Bordas, 2004

Le moniteur d'orthographe LEO, Nathan, 1994

Des outils pour dire et pour écrire, Hachette Education, 2004

Annexes

1-Fiches sur le verbe

Fiche GS

Grammaire : jeux oraux autour du verbe

Niveau : GS

Remarque préalable : **Comment faire de la grammaire avec des enfants de 5 ans ?**

Le rapport d'Alain Bentolila du 29 novembre 2006 : « *L'enseignement de la grammaire de la maternelle au collège* » apporte des réponses.

« En moyenne et surtout grande section de maternelle, on donnera, à l'oral, la conscience implicite des rôles joués par les groupes fonctionnels dans la construction du sens d'une phrase.

Comment faire de la grammaire avec des enfants de quatre ou cinq ans ?

Certains trouveront qu'il est bien trop tôt pour encombrer ces jeunes esprits avec règles et nomenclatures. Nous sommes parfaitement d'accord ! Mais justement, il ne s'agit ni de règles, ni de catégories ; il s'agit de mise en scène. Les mots d'une phrase sont pour certains des acteurs, d'autres plantent le décor, d'autres encore suggèrent une action. Comme dans toute pièce de théâtre, un acteur peut « coller » au rôle qu'on lui attribue ou au contraire être utilisé à contre emploi ; de même, certains décors accueillent très naturellement telle action ou au contraire sont totalement inappropriés. Il en va de même pour les mots et les fonctions qu'ils occupent dans une phrase.

Si nous disons : « La petite fille a mangé son carré de chocolat », tout va bien !

Chacun est à sa place ; la petite fille mange, le chocolat est mangé ; la phrase ne suscite aucune question. Par contre, si nous disons : « Le carré de chocolat a mangé la petite fille », les rôles attribués aux mots acteurs sont terriblement incongrus et notre jeune auditeur est immédiatement appelé à poser la question éminemment grammaticale : « C'est qui que t'as dit qui a mangé la petite fille ? ». Ainsi le caractère très inattendu de la mise en scène grammaticale entraîne spontanément un questionnement sur l'organisation grammaticale de la phrase.

Il n'est point question ici de « sujet » et « d'objet », il ne s'agit pas d'en montrer les positions respectives. Le jeu - certes grammatical, mais jeu tout de même - consiste à établir une tension suffisamment forte entre le sens d'un mot et la fonction qu'on lui impose pour que cette dernière soit mise en cause et donc identifiée. On permet ainsi à l'enfant de prendre progressivement conscience que la mise en scène d'une phrase n'est pas aléatoire : que certains mots disent qui, d'autres quoi, d'autres encore où, quand, comment... et qu'il convient de respecter les indications du metteur en scène qui tient la parole. Les enfants adorent les « phrases rigolotes » à travers lesquelles ils découvrent les rôles d'agent, de patient, de destinataire, de lieu, de temps... Donner le sens de la grammaire avant de maîtriser les mécanismes de la lecture, telle est la mission de l'école maternelle et du CP. »

Conduite de l'activité

Situation initiale en regroupement:

A l'oral, proposer des phrases simples GN + verbe transitif + G complément, puis inverser le GN avec le GC de telle sorte que des incohérences de sens apparaissent.

Les élèves doivent constater et verbaliser ces incohérences : les échanges permettront de mettre en évidence l'importance de l'ordre des mots dans une phrase ainsi que leurs rôles.

Situation d'entraînement en ateliers :

Proposer le même type de phrases et demander aux élèves de procéder aux inversions. Les incohérences seront alors explicitées par les élèves.

Pour les élèves en difficulté utiliser divers supports (images, marionnettes, mimes...) afin de les aider à garder en mémoire, à constituer des images mentales.

Prolongement au CP :

Proposer en ateliers d'écriture, des situations d'écriture qui développent des compétences relatives au fonctionnement de la langue au niveau syntaxique.

L'enjeu pédagogique est de faire découvrir le fonctionnement de la langue afin d'accéder à sa maîtrise. C'est permettre à l'élève à partir d'un capital de mots connus d'éprouver les contraintes de la langue, de prendre conscience des différentes fonctions des mots par le biais de jeux de manipulation : substitution, permutation... et ceci de manière progressive.

Tout en gardant la cohérence textuelle, l'élève manipulera, jouera tout d'abord avec les constituants de la phrase simple puis de la phrase complexe jusqu'à l'entité « texte ».

Exemple de situation d'écriture où les constituants obligatoires de la phrase sont manipulés.

Ce sont des jeux de substitution, de remplacement des verbes par exemple.

Cette situation peut se dérouler dès le début de l'année, en septembre-octobre, dans un atelier où l'élève travaille en autonomie et individuellement à partir de « phrases références » extraites d'activités de lecture. L'élève produit de nouvelles phrases.

Phrase de départ : La carpe barbotte dans l'eau de la mare.

Amorce : « A partir de cette phrase, réécris-en d'autres en changeant les mots qui disent ce que font les personnages, ta phrase devra devenir rigolote ».

Par exemple, en se servant de son capital mots, un élève peut écrire :

La carpe vole dans l'eau de la mare.

- La carpe lit dans l'eau de la mare.
- La carpe conduit dans l'eau de la mare.
- Etc...

Le rôle des mots dans la phrase :

Niveau : CP

Situation problème : production de phrases

Réactivation des connaissances :

Lecture des textes affichés dans la classe.

Stock d'étiquettes constitué au fil des séances.

1. Lecture individuelle silencieuse des étiquettes.

Aider les élèves que l'on sait en difficulté.

2. Phase de recherche à partir de la consigne : « Mettez en ordre les mots pour constituer des phrases. »

Individuellement les élèves ajustent leurs étiquettes pour construire une histoire.

Erreurs possibles : incohérence sémantique, manque des mots, ordre erroné des mots.

Le maître fait lire individuellement les productions des élèves en passant entre les tables : certaines phrases sont copiées au tableau : phrases erronées sans verbe, phrases bien construites, phrases mal construites.

3. Analyse des productions.

Lecture des phrases écrites au tableau. Est-ce qu'elles répondent bien à la consigne ?

Discussion, argumentation, validation.

On garde les phrases bien construites.

4. Institutionnalisation : établir la cohérence des phrases grâce à la place des mots dans celles-ci et notamment repérage de la place du verbe.

« Quelle est la place des mots qui indiquent ce que font les personnages ?

Le maître fait entourer les verbes et expliciter le critère de reconnaissance : l'action que font les personnages.

5. Manipulation pour réinvestir :

Construction très fréquentes de phrases avec le capital d'étiquettes.

Construction de phrases avec plusieurs verbes.

6. Systématisation : pour automatiser la reconnaissance du verbe

Activités courtes et fréquentes.

Fiche CE1

Identifier le verbe

Leçon de grammaire spécifique
Niveau : CE1

Première séance de découverte de la notion de verbe

Situation initiale : extrait de texte.

Un client bizarre entre dans la librairie. Il paraît vraiment curieux. Il flotte à dix centimètres du sol. Il saisit un petit bouquin. Il écarte les pages, plante une paille, au milieu des mots et aspire.

*Il sort. Je bondis de ma cachette sur le livre. Je l'ouvre : plus un seul mot !
L'étrange client a bu toute l'encre du livre. Je reste stupéfait.*

D'après E. Sanvoisin, *Le buveur d'encre*, Demi-Lune, Nathan.

1. Lecture oralisée et commentée du texte.

Susciter les réactions des élèves. Echanger autour de la compréhension du texte.

2. Phase de réécriture par petits groupes à partir de la consigne : « Réécrivez ce texte en commençant par les mots suivants : hier, la semaine dernière, la nuit prochaine, demain ». (Une seule production par groupe). Fournir le texte initial et faire produire sur affiche.

Opération intellectuelle : inférer.

Erreur possible : manipulation et écriture de la forme verbale.

3. Mutualisation :

- Présentation et lecture des nouveaux textes, correction des erreurs orthographiques par l'enseignant.

- Repérage de ce qui a changé dans chaque phrase.

- Faire déduire que l'on a modifié le temps du texte.

- Vérifier que les élèves ont compris que transformer le temps de la phrase fait changer la forme d'un mot que l'enseignant nomme « verbe ».

4. Institutionnalisation

Poser la question : « Quel moyen a-t-on pour reconnaître un verbe ? ».

Ecrire la règle élaborée collectivement :

Pour chercher le verbe dans une phrase, je transforme le temps de cette phrase. Le seul mot qui change c'est le verbe.

5. Systématisation : pour automatiser l'identification du verbe.

- Activités courtes et fréquentes sur l'ardoise :

Proposer de retrouver le verbe dans des phrases simples.

- Des exercices d'application sur cahier.

6. Evaluation :

- Repérer les verbes dans un petit texte.

- Proposer des phrases avec des adverbes et des verbes en –ent : retrouver les verbes.

Fiche CE2

Grammaire : identifier le verbe

Niveau : CE2

Séance 1

Atelier de résolution d'un problème de langage : découvrir le rôle du verbe.

Situation initiale : court texte.

VIE D'UN NUAGE

Un petit nuage rose et léger vole au-dessus de la mer. Il part à l'aventure !

Poussé par le vent, le petit nuage grossit, grossit...Le voici maintenant devenu un gros nuage gris. Il fait un long chemin pour quitter la mer.

A mesure que le nuage gros nuage gris avance, en survolant la terre, il se sent lourd, très lourd, il est épuisé !

Arrivé au-dessus d'un jardin rempli de fleurs, le gros nuage, devenu tout noir, s'arrête et crève.

« Mais c'est la pluie ! », dit l'escargot content.

D'après *La clé des champs, premières lectures CP*, Armand Colin Bourrelrier

Séance 1

1. Lecture oralisée du texte sans les verbes.

Susciter les réactions des élèves. Faire verbaliser la tâche à réaliser.

2. Phase de recherche 1 à partir de la consigne : « Compléter le texte à trous avec la liste donnée ». Fournir le texte lacunaire sans les verbes et proposer la liste des verbes conjugués en parallèle.

Opération intellectuelle : inférer.

Erreurs possibles : incohérence sémantique et/ou problèmes d'accord.

3. Mutualisation : Rétablir la cohérence et la cohésion du texte. Relecture du texte finalisé.

4. Phase de recherche 2 visant à catégoriser les critères de reconnaissance du verbe : Définir la fonction du verbe en posant la question : « A quoi servent les mots rajoutés ? ».

Collecter les propositions des élèves.

Dans la discussion, amener les élèves à dire que les mots rajoutés sont indispensables et servent à produire du sens.

5. Institutionnalisation

Donner la terminologie grammaticale : les mots que vous avez rajoutés sont des verbes.

Elaborer collectivement la règle :

Le verbe est un mot indispensable à la phrase. Il sert à dire ce que fait un personnage ou ce qu'il est.

Séance 1 bis (autre proposition possible en CE1)

1. Lecture oralisée du texte sans les verbes.

Susciter les réactions des élèves. Faire verbaliser la tâche à réaliser.

2. Phase de recherche

Donner le texte complet (avec les verbes). Consigne : compare les deux textes, souligne et relève les mots qui ont été enlevés au texte 1. A quoi servent les mots soulignés dans le texte ? Qu'ont-ils en commun ?

Opération intellectuelle : inférer.

Collecter les propositions des élèves.

Dans la discussion, amener les élèves à dire que les mots soulignés sont indispensables et servent à produire du sens.

3. Institutionnalisation

Donner la terminologie grammaticale : les mots soulignés sont des verbes.

Elaborer collectivement la règle :

Le verbe est un mot indispensable à la phrase. Il sert à dire ce que fait un personnage ou ce qu'il est.

Séance 2

Leçon de grammaire spécifique : identifier le verbe.

Situation initiale : reprendre le même texte.

1. Phase de recherche : réécrire le texte au pluriel « Des petits nuages.... »

Opération intellectuelle : inférer.

Erreurs possibles : problèmes d'accord.

2. Mutualisation : comparer les différentes productions et apporter les réponses attendues (corriger les terminaisons des verbes).

3. Institutionnalisation : élaborer la règle collectivement.

Faire émerger la notion étudiée : *le verbe est un mot qui change de forme lorsqu'on met la phrase au pluriel (-nt).*

4. Systématisation : pour automatiser la reconnaissance du verbe.

Activités courtes et fréquentes : proposer des phrases simples à transformer du singulier au pluriel (faire en sorte que les désinences des verbes s'entendent). Retrouver le verbe.

Exemple : Le train va de plus en plus vite → Les trains vont de plus en plus vite.

5. Evaluation

- Repérer les verbes dans des phrases ou des textes.
- Compléter des phrases lacunaires en rajoutant un verbe.
- Produire des phrases à l'aide d'une liste de verbes à l'infinitif.
- Tri de phrases verbales / non verbales.

Fiche CM1

Identifier le verbe

Leçon de grammaire spécifique
Niveau : CM1

Situation initiale : corpus de phrases.

La petite fille se baignera tôt le matin.
Un grand feu a dévasté la forêt des Landes.
L'arbre frémissait sous la brise du matin.
Cet enfant a un appétit d'ogre.
Le maçon construit la maison.
L'ogre aime toutes les viandes.

1. Lecture oralisée des phrases et si nécessaire résolution des problèmes de compréhension.

2. Phase de recherche à partir de la consigne : « Trouvez les mots qui sont des verbes, donnez au moins deux arguments ».

Opérations intellectuelles : catégoriser, inférer

Réponses possibles : reconnaître des terminaisons de verbes, c'est ce que font les personnages...

3. Mutualisation : lister les arguments donnés qui constitueront des hypothèses d'identification du verbe.

4. Phase de manipulation visant à vérifier les critères de reconnaissance du verbe :

- Réécris les phrases en commençant par autrefois, demain (le temps du verbe)
- Réécris ces phrases en les mettant au pluriel (le nombre).
- Réécris ces phrases à la forme négative (l'adverbe de négation).

5. Analyse des productions pour recenser les différentes façons de reconnaître un verbe.

6. Institutionnalisation : élaborer la règle collectivement

Dans un texte pour savoir si un mot est un verbe :

- Il change de forme quand tu le conjugues.
- Le verbe change de forme suivant la personne à laquelle il est conjugué.
- A la forme négative il est encadré par « ne...pas ».

7. Systématisation : pour automatiser la reconnaissance du verbe.

Activités courtes et fréquentes : proposer des courts exercices sur ardoise, des phrases écrites au tableau : écrire le verbe sur l'ardoise, changer le verbe, identifier la nature d'un mot.

8. Evaluation :

Réécrire un texte en changeant tous les verbes.

Dire si le mot repéré est un verbe ou un nom.

Compléter un texte lacunaire à l'aide d'une liste de mots (verbes, non verbes, ou verbes conjugués à tous les temps.

Fiche cycle 3

Identifier l'infinitif du verbe Deux propositions d'activités de recherche Niveau CE2 et CM1/CM2.

1. Situation initiale :

1.1 Proposition niveau CM1/CM2 :

Pour faire un poème dadaïste

Prenez un journal.

Prenez des ciseaux.

Choisissez dans ce journal un article ayant la longueur que vous comptez donner à votre poème.

Découpez l'article.

Découpez ensuite avec soin chacun des mots qui forment cet article et mettez-les dans un sac.

Agitez doucement.

Sortez ensuite chaque coupure l'une après l'autre.

Copiez consciencieusement dans l'ordre où elles ont quitté le sac.

Le poème vous ressemblera.

Et vous voilà un écrivain infiniment original

et d'une sensibilité charmante, encore qu'incomprise du vulgaire.

Tristan Tzara, *Sept manifestes dada*, Flammarion, 1975

a) Transformer ce poème en commençant par :

Pour faire un poème dadaïste

Il faut

...

b) Mutualisation :

Susciter les questions suivantes : Quels sont les mots qui ont changé ? Comment les appelle-t-on ? Quelle transformation ont-ils subi ?

1.2 Proposition niveau CE2

a) A partir du texte ci-dessous, écrire la liste des actions que le peintre doit faire pour repeindre le mur de la maison.

Le peintre place l'échelle contre le mur. Il grimpe à l'échelle. Il tient son pot d'une main. Il fixe son pot en haut de l'échelle. Il trempe son pinceau. Il étale la peinture soigneusement.

Pour repeindre la maison, le peintre doit :

1

2

3
4
5
6

b) Comment appelle-t-on les mots par lesquels commence chaque phrase ? Quelles transformations ont-ils subies ? (les citer : le nom *place* est devenu le verbe *placer*, ...)

2. Manipulation et réflexion

Classer les verbes à l'infinitif.

3. Institutionnalisation

Qu'est-ce que l'infinitif d'un verbe ? Comment peut-on le retrouver à partir de la forme conjuguée du verbe ? Comment classer les verbes à partir de leurs infinitifs ?

Exemple de trace écrite :

L'infinitif d'un verbe est le nom du verbe. Pour retrouver l'infinitif à partir de la forme conjuguée du verbe, on peut utiliser le mot « pour »..., ou bien dire « il faut »...L'infinitif est invariable.

A partir de l'infinitif, on peut classer les verbes en trois catégories :

- les verbes terminés par ER
- les verbes du type finir (*nous finissons*)
- les verbes irréguliers comme prendre, mettre, sortir...

4. Systématisation

a) Sur l'ardoise indiquer l'infinitif des verbes conjugués :

J'étais malade. Les enfants chantent tous ensemble. Nous avons bu beaucoup d'eau. En veux-tu la moitié ? Je n'ai pas vu le panneau indicateur. Laisse-moi. Ils attendront bien quelques minutes ! Auparavant vous alliez plus souvent au cinéma. Nous ferons nos devoirs tout à l'heure. L'arbitre a sifflé la fin de la rencontre.

b) Barrer l'intrus

- admirer, écolier, visiter, voyager
- cavalier, essayer, apprécier, étudier
- jouer, tablier, regarder, plier
- grandir, soupir, obéir, choisir

c) Ecrire l'infinitif des verbes soulignés et indiquer le groupe.

Quand il a vu le loup aussi décidé, le petit cochon a allumé un grand feu dans la cheminée où il a suspendu une grosse marmite pleine d'eau. Au moment où il descendait, il a retiré le couvercle et l'autre est tombé dans la marmite. Le petit cochon a remis tout de suite le couvercle et il a mangé le loup bouilli à son dîner.

5. Evaluation

a) Ecrire le verbe à l'infinitif correspondant à chaque nom :

L'achat. La vue. La fin. La perte. La sortie. La vente. La course. L'escalade. Le saut. Un essai. La descente. La réussite. La recherche. L'abri. Le chant. Un remerciement. Une addition. Une soustraction. Une multiplication.

b) Relever les verbes qui sont à l'infinitif. Donner l'infinitif des verbes conjugués.

Crin-Blanc essaya de se jeter comme un furieux contre la barrière qui tenait bon. Il roula à terre, meurtri. Il se releva aussitôt, se lança dans un tour de piste, au ras des perches, cherchant une issue pour s'échapper.

Les gardians descendus de cheval guettaient son passage, abrités derrière les barrières. L'un d'eux réussit à lancer une corde autour du coup de Crin-Blanc. Puis il sauta dans l'enclos. Escaladant la barrière, les autres gardians coururent prêter main forte à leur camarade.

R Guillot, *Crin-Blanc*, Hachette jeunesse

2- Fiche sur l'usage littéraire de la langue (cycle 3) :

« Le message »

La porte que quelqu'un a ouverte
La porte que quelqu'un a refermée
La chaise où quelqu'un s'est assis
Le chat que quelqu'un a caressé
Le fruit que quelqu'un a mordu
La lettre que quelqu'un a lue
La chaise que quelqu'un a renversée
La porte que quelqu'un a ouverte
La route où quelqu'un court encore
Le bois que quelqu'un traverse
La rivière où quelqu'un se jette
L'hôpital où quelqu'un est mort.

Jacques PREVERT, *Poésies*

- Des activités de **repérage** et de **compréhension** :
 - mise en évidence du genre du texte : un poème (disposition typographique ; titre du recueil)
 - mise en évidence de la structure répétitive du texte : phrase nominale / déterminant – nom – expansion du nom / absence de ponctuation / majuscules et retours à la ligne. Etablir le « patron » stylistique du poème, y repérer le rôle essentiel de la relative.
 - mise en évidence du sens du texte : qu'est-ce qui est raconté ? que dit la lettre ? qui est ce « quelqu'un » ? combien y a-t-il de personnages dans cette histoire en fin de compte ? Une « histoire sans parole » / une écriture pointilliste.
 - importance du vers 6 : une irruption dans le quotidien.
 - séparer déterminant / nom / pronom relatif / SVCo ; travailler la forme de la phrase
- Des **activités langagières** : répéter, reformuler, inventer ; en d'autres termes : combler les blancs du récit / chantier poétique ou écrire à la manière de : choisir un récit, le mettre en forme avec le même « patron » stylistique / introduire des variations (lexicales par exemple).
- **Prolongement / évaluation** : lire et travailler le début du poème « Il y a » d'Apollinaire.

Il y a

Il y a un vaisseau qui a emporté ma bien-aimée
Il y a dans le ciel six saucisses et la nuit venue on dirait
des asticots dont naîtraient les étoiles
Il y a un sous-marin ennemi qui en voulait à mon
amour
Il y a mille petits sapins brisés par les éclats d'obus
autour de moi
Il y a un fantassin qui passe aveuglé par les gaz
asphyxiants
[...]