

Mémoire Cafipemf
Inspection académique du Rhône

Comment faire de la grammaire au cycle 2 ?
Vers un autre rapport à la langue

Laurence Roche-Thévenet

Sommaire

Introduction	<i>p 1</i>
1. Qu'est-ce que « faire de la grammaire » au cycle 2 ?	p 4
1.1 Une grammaire en situation	p 4
1.1.1 Les productions des élèves	p 4
1.1.2. Analyse des productions	p 4
1.1.3. Conclusion	p 6
1.2. Du contexte à la décontextualisation	p 6
1.2.1. Observer	p 6
1.2.2 Questionner	p 7
1.2.3. Synthétiser	p 8
1.3. Spécificités du cycle 2	p 9
1.3.1. Vers une première maîtrise de l'écrit	p 9
1.3.2. Développer la lecture et l'écriture	p 9
2. Bâtir une séquence de grammaire en CE 1.	p 10
2.1 Développer une attitude réflexive	p 10
2.1.1 Définition	p 10
2.1.2. La langue comme objet d'étude	p 10
2.2 Choix didactiques : séquence sur le verbe	p 11
2.2.1 Du côté des savoirs	p 11
2.2.2 Du côté des élèves	p 12
2.2.3 Du côté de l'enseignant	p 13
2.3 Mise en œuvre de la séquence	p 13
2.3.1 Des orientations	p 13
2.3.2 Descriptif de la séquence	p 14
2.4. Des compétences à développer	p 14
2.4.1 De l'observation à la construction de compétences	p 14
2.4.1.1 Production des élèves	p 14
2.4.1.2 La langue en débat	p 16
2.4.1.3. Synthèse	p 17
2.4.2. Construction de compétences	p 18
Compétences métalinguistiques	p 18
Connaissances, capacités, attitudes	p 19
2. Faire de la grammaire au cycle 2 : pour quoi faire ?	p 20
3.1. Pour lire et pour écrire	p 20
3.1.1. Pour lire	p 20
3.1.2. Pour écrire	p 22
3.2 Pour élaborer des outils	p 23
3.3 Pour développer des compétences transférables à d'autres champs disciplinaires	p 23
4. Evaluation	p 25

4.1	Evaluation du dispositif	p 25
4.2	Evaluation des compétences	p 27
4.2.1	Etude de la langue	p 28
4.2.2	Lire et écrire	p 31
4.3	Bilan prospectif	p 32
	Conclusion	p 34
	Bibliographie	
	Annexes	

Introduction

Depuis plusieurs années, je m'interroge sur l'apprentissage de la grammaire, notamment au cycle 2. Faire de la grammaire suppose un certain passage vers l'abstraction qui est souvent difficile pour de jeunes élèves. En situations langagières variées, ils arrivent à mobiliser continuellement une grammaire implicite, et cela dès la maternelle, mais le passage à une étude plus systématique s'avère problématique. Les passerelles entre ce qu'ils savent et utilisent tous les jours et la grammaire scolaire se construisent difficilement. Comme l'affirment Ghislaine Haas et Danielle Lorrot,¹ « C'est entrer dans un monde inconnu où l'on ne reconnaît pas ce qui devrait être si familier. » Désincarnée, la grammaire s'articule difficilement avec les différents domaines langagiers, notamment pour les élèves en difficulté.

Du côté des enseignants, l'enseignement de la grammaire engendre aussi des questionnements. Les débats et les recherches récentes autour de la grammaire ne sont pas toujours portés à leur connaissance. Depuis quelques années, confrontés régulièrement à des modifications de programme, ils se sentent désorientés et démunis. « Grammaire », « Observation réfléchie de la langue » puis « Etude de la langue » sont des expressions qui révèlent des choix différents. Les rapports et les textes ministériels semblent évoquer des démarches auxquelles les professeurs d'école, polyvalents et non spécialistes, n'ont pas été forcément formés et précisent peu les mises en œuvre possibles. Les changements de pratique sont alors difficiles à opérer par crainte ou par manque de temps suffisamment long de formation.. Des documents d'accompagnement ont été édités pour « Le langage en maternelle », « Lire au CP », « Lire et écrire au cycle 3 » « Littérature, cycle 3 », mais encore aucun document sur l'enseignement de la grammaire n'a été publié.

A l'heure où de nouvelles directives s'annoncent, ce mémoire représente donc pour moi une opportunité pour prendre le temps de réfléchir à l'enseignement de la grammaire. Le questionnement porte sur les manières de faire de la grammaire au cycle 2 où les apprentissages fondamentaux (lecture et écriture) sont en cours d'élaboration. En effet, la spécificité du cycle 2 est de confronter les élèves pour la première fois à un apprentissage plus approfondi de l'écrit. Avec la grammaire, les élèves inaugurent un apprentissage spécifique. Des possibles s'ouvrent mais des obstacles apparaissent aussi : difficultés conceptuelles (difficultés cognitives, manque de connaissances, savoirs en lecture-écriture en développement), hétérogénéité des élèves face à la maîtrise du langage et de la langue française.

¹ Haas Ghislaine, Lorrot Danielle, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères*, n°14, 1996, p.164

Pour répondre à ces questions, les dernières Instructions Officielles d'avril 2007 préconisent de développer une attitude réflexive sur la langue² mais elles précisent peu le dispositif didactique à mettre en place : Quelles activités, quelles modalités d'apprentissage, quels supports choisir ?

Notre problématique se précise donc sous la forme suivante :

Comment développer une attitude réflexive sur la langue pour favoriser l'entrée dans l'écrit au cycle 2 ?

Pour répondre au problème posé, nous faisons les **hypothèses** suivantes : pour développer une attitude réflexive qui favorise l'entrée dans l'écrit, il est utile de :

- 1) partir de ce que savent ou pratiquent les élèves à travers des situations qui les amènent à une observation plus précise de la langue,
- 2) mettre en place un dispositif didactique précis qui permette de développer une attitude réflexive de la langue,
- 3) articuler ces moments spécifiques d'étude de la langue avec d'autres domaines langagiers liés à l'écrit, à la lecture et à l'écriture.

Notre réflexion s'élaborera en **quatre parties** :

La **première partie** est construite autour de la première hypothèse. Elle mettra en évidence les réalités que représente la grammaire au cycle 2 pour les élèves : comment est-il possible d'assurer une continuité entre ce que savent, pratiquent les élèves et l'observation de régularités dans le fonctionnement de la langue ? "C'est à partir de leurs pratiques langagières qu'ils en découvrent certaines régularités"³ précisent les Instructions Officielles.

Puis, dans **une deuxième partie**, est posée la question du dispositif didactique à mettre en place pour favoriser une attitude réflexive vis à vis de la langue et des compétences à construire. La démarche choisie se réfère aux Instructions Officielles sur l'enseignement de la grammaire « Il a aussi pour objet de développer la curiosité des élèves sur la langue en les amenant à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire, à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser »⁴. Il s'agit alors de mettre en place un dispositif qui aide les élèves à aborder la langue comme un objet d'étude, à pratiquer une "mise à distance" des énoncés produits

² Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les programmes 2007-2008, Scéren, p.88

³ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les programmes 2007-2008, Scéren, p.88

⁴ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les programmes 2007-2008, Scéren, p.88

ou reçus, à leur apprendre à observer, à questionner, à analyser des énoncés pour en découvrir les principes de fonctionnement.

Ensuite, une **troisième partie** met en évidence les conséquences que cette démarche induit par rapport à l'entrée dans l'écrit, et à l'enrichissement des apprentissages fondamentaux que représentent la lecture et l'écriture au cycle 2 conformément aux objectifs du cycle 2 : «A l'école primaire l'enseignement de la grammaire vise une maîtrise plus assurée de la langue française qui contribue à faciliter l'écriture, la production d'écrits structurés et la compréhension des textes. »⁵

Enfin, dans une **quatrième partie** sont présentées des évaluations du dispositif et des compétences développées.

Tout au long des quatre parties, nos réflexions sont étayées par des lectures de didacticiens et par l'analyse d'une part des séances pédagogiques expérimentées et d'autre part des travaux d'élèves produits pendant ces séances, dans deux classes, l'une suivie en 2006-2007, et l'autre en 2007-2008 dans une école urbaine, située dans la circonscription de Lyon-Ste Foy. Pour les évaluations des compétences, un groupe témoin de CE 1 sera sollicité (âge et représentations socio-culturelles quasiment similaires).

La plupart des séances auront pour objet d'étude le verbe. Le choix s'est porté sur cette notion car elle représente un élément fondamental de la phrase. Le verbe pose souvent des problèmes complexes aux élèves quant à sa variété de formes, à sa reconnaissance et à son insertion dans un texte écrit : marques morpho-syntaxiques, l'emploi du temps ... Il focalise à lui seul les problèmes d'ordre sémantique, syntaxique, morphologiques, orthographique qu'on peut retrouver en grammaire.

La quatrième partie se terminera par un **bilan** et nous conduira à ouvrir notre réflexion sur quelques **prolongements** possibles.

⁵ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2007-2008 Les programmes*, Scérén CNDP, Editions XO, 2007, p. 88

1. Qu'est-ce que faire de la grammaire au cycle 2 ?

Pour que les élèves investissent l'étude de la langue, il est important de les sensibiliser à ce que la grammaire traite de leur propre langue et non d'une langue étrangère qui ne serait familière que de l'enseignant. Il s'agit alors d'assurer une continuité dans les apprentissages des élèves. Sinon c'est prendre le risque de proposer un domaine coupé de leur pratique langagière qui peut alors devenir un objet lointain, trop abstrait pour des élèves de cycle 2. Cela peut être une raison d'échec, voire un risque « d'exclusion de l'écrit » comme le montre Ghislaine Haas⁶. Mettre en évidence ce qu'ils maîtrisent, ce qu'ils mobilisent déjà, c'est installer une confiance pour aller plus loin, et oser investir un domaine nouveau. Mais que maîtrisent-ils déjà ? Sur quelles bases s'appuyer ?

1.1. Grammaire en situation

1.1.1. Les productions des élèves (cf. annexe 1)

En cycle 2, les élèves utilisent constamment une grammaire en situation. Voici, par exemple une situation proposée à des élèves de CE 1. Trois verbes à l'infinitif sont écrits au tableau : trouver – prendre – venir. La consigne : Ecrire un texte en utilisant ces trois mots. Les verbes ont été choisis dans une liste de verbes les plus fréquemment utilisés et avec des formes à l'infinitif différentes (- er – re – ir). La classe des verbes n'a pas encore été construite dans cette classe.

1.1.2. Analyse des productions des élèves (cf. annexes 1 et 2) :

On observe que les élèves utilisent le verbe dans un contexte syntaxique adapté au contexte sémantique pour la plupart.

Pour les formes conjuguées, on retrouve ce qui peut caractériser un verbe :

- les éléments qui peuvent entourer le verbe : négation, nom ou pronom sujet, compléments
- les variations morphologiques en fonction :
 - de la personne, du nombre : *elle la pri, j'ai trouver, vous aver trouver*
 - du temps : *elle la pri, il avait trouver, va venir,*
 - du mode : *vieun à la piscine, viin (pour viens), venir*

Quand les verbes sont conjugués, les élèves opèrent des variations en fonction du nombre, de la personne, du temps, du mode alors que les verbes étaient donnés à l'infinitif. Ces variations sont

⁶ Interview Site Bienlire, 2007

pour certaines correctes par rapport aux formes normées à l'oral : *elle la pri, il avait trouver, vieun*. Certaines erreurs apparaissent (*veni* pour *venu*), elle sont relativement rares et toujours cohérentes d'un point de vue sémantique même si elles présentent des incorrections grammaticales dues peut-être au respect strict de la consigne (*venez voir je trouver de la glace j prendre la glace elle et vroid. Venir fair une boul de nerje*) puisque les autres verbes sont dans une forme conjuguée phonétiquement correcte. Il est à noter une production d'un élève qui est déjà dans l'étude de la langue. Un élève de la classe R. écrit avec les verbes *prendre* et *venir* proposés en 1^{ère} séance d'écriture : « *Trouver et prendre sont de la même famille et avec coquillage* ». R. sous entend que ces deux mots font partie d'une même classe grammaticale et qu'ils peuvent se construire avec le mot *coquillage*. L'élève est sensible aux particularités de la langue. Il sait qu'il est dans l'étude de la langue, puisqu'il l'analyse. Cet enfant nouveau arrivant en France et bilingue (français/arabe) est très sollicité quant à l'utilisation de la langue. Cela semble l'aider à construire une attitude métalinguistique.

Pour affiner les analyses, tous les verbes utilisés dans les textes sont rassemblés et classés (cf tableau annexe 2) en fonction des formes (formes incorrectes, formes correctes à l'oral, formes correctes à l'écrit), du mode, du temps et de la personne utilisés. Ce classement informe l'enseignant sur ce que les élèves sont capables de mobiliser et aussi sur le chemin à parcourir en terme de construction de compétences.

Les premières observations montrent que les élèves de CE 1 ont une **capacité à solliciter une grammaire en situation** dans un contexte où ils n'avaient pas encore construit des connaissances formelles sur la classe des verbes.

D'un côté les apprenants peuvent **s'appuyer sur leurs savoirs pré-scolaires** qu'ils utilisent en contexte mais ils sont confrontés à une **réflexion et à une pratique nouvelle de l'écrit**. Evidemment l'acquisition de l'écrit ne se résume pas à la grammaire mais nous limitons notre objet à ce domaine précis. Nous remarquons que les élèves sont surtout dans la transcription de l'oral à l'écrit. C'est pourquoi nous retrouvons des problèmes de segmentation de mots, notamment quand il y a une négation, un pronom utilisé ou un temps composé : *jenes pas, sapele, jai trouver, je lais pris, amanger ...* Les élèves utilisent les possibilités de la langue sans en respecter l'orthographe normée. Des confusions sur l'infinitif, l'imparfait (confusion [e]/[ε]) et des problèmes d'homophonie sont relevées (*a/à ; et/est ...*). En conjugaison, les formes souvent correctes à l'oral ne le sont pas à l'écrit : la dernière colonne du tableau, correspondant aux formes correctes à l'écrit, est très peu remplie. Il apparaît peu de passage entre le mot et la morphologie verbale : absence d'accord du pluriel, du mode ou du temps. Donc les élèves en cycle 2 doivent

prendre conscience de ces composantes du français écrit. C'est tout l'enjeu du CE 1 : maintenant qu'ils connaissent le code, il doivent apprendre à segmenter, à repérer et utiliser des morphèmes grammaticaux qui ne sont pas des transcriptions strictes de l'oral.

1.1.3. Conclusion.

Ainsi, ces travaux montrent bien que l'enfant de 6 ou 7 ans n'arrive pas vierge de savoirs linguistiques en entrant à l'école primaire. C'est ce que confirme Josiane Boutet : l'enfant de CP et de CE 1 « possède une certaine forme de savoir métalinguistique : fragmentaire, parfois erroné, souvent implicite, ce savoir sur la langue représente un acquis pré-scolaire à partir duquel l'élève élaborera ses connaissances grammaticales scolaires »⁷

Cependant, l'analyse des erreurs montre que les élèves de cycle 2 transcrivent généralement de l'oral en écrit. Cela précise l'enjeu du CE 1 : s'approprier l'écrit et ses spécificités. Il s'agit donc d'aider les élèves à passer d'une grammaire implicite, de l'épilinguistique (activité langagière inconsciente) à une grammaire explicite, au discours métalinguistique (réflexion sur la langue prise comme objet d'étude), du principe alphabétique à l'orthographe. Ce passage peut être facilité par une démarche d'analyse métalinguistique. Pour les élèves, la découverte du système de l'écrit se construit ainsi du langage à la langue, par un mouvement allant du contexte à la décontextualisation puis à la recontextualisation.

1.1 Du contexte à une décontextualisation

Dans la classe, à partir des productions des élèves (cf.annexe1) des textes sont choisis et orthographiés correctement par l'enseignant (cf.annexe 3). Le cadre d'observation se réfère donc à un contexte connu des élèves.

L'observation se fait à partir du questionnement suivant :

- Que pensez-vous de ces textes ? Est-ce que les mots donnés ont été utilisés ? Comment ?

1.2.1. Observer

Premières remarques sur l'utilisation des verbes :

Remarques des élèves ⁸ :

K : Ce sont des textes qui font une histoire.

⁷ J. Boutet, Un acteur négligé, l'apprenant, *Le Français aujourd'hui*, sept.1998

⁸ Modalités de présentation des échanges, nous avons choisi :

Pr pour l'enseignant (Professeur) Initiale du prénom ou E (E1, E 2 pour les élèves

Es pour plusieurs élèves

S : Ils n'ont pas tous utilisé les trois mots.

C : Ils ne sont pas tout à fait pareils que les mots écrits au tableau mais ils veulent dire la même chose.

Aucune remarque n'est faite sur un problème de compréhension des textes écrits. L'observation s'oriente rapidement sur les différentes formes des verbes. Il est demandé alors aux élèves d'entourer les trois verbes chaque fois qu'ils les voient dans les textes. Lors de la mise en commun un tableau est élaboré mettant en valeur l'infinitif et en face les formes conjuguées (temps simples et temps composés de chaque verbe). C'est un choix didactique de familiariser les élèves à appairer le verbe conjugué et son infinitif pour faciliter les apprentissages futurs.

trouver	trouva – trouvé – trouve - a trouvé
prendre	prit – prend – pris – prirent -
venir	Viens - venez

1.2.2 Questionner

Au cours des relevés, des tris, des questions se sont posées sur certains mots entourés :

- **problèmes sémantiques :**

« ramena » (annexe 2, texte 4) a été proposé par un groupe à la place de *venir*. Les élèves ne sont pas tous d'accord.

Q : Ce n'est pas venir. Celui qui a écrit le texte pensait à venir mais que ça veut pas dire la même chose. La classe définit alors ce que veut dire ramener

Alx : C'est comme emporter un objet qui était chez toi avant.

Venir, c'est comme aller quelque part, ça dit pas si tu ramènes quelque chose.

A propos de « reviendrai, revenus » : la discussion se déroule sur le sens des mots

I: Ca veut pas dire tout à fait pareil que « venir ... c'est presque pareil mais pas tout à fait .

Spontanément il y a une réflexion sur le préfixe qui pourra être exploitée quand la classe travaillera sur la composition, les familles de mots puisque des enfants séparent le préfixe « re » du mot « venir » dans leurs écrits.

- **Problèmes sémantiques et syntaxiques**

Un autre verbe occasionne le débat : Est-ce que « rentra » est le verbe « venir » ?

Ry : Pour rentra, rentre dans quelque chose ou dans ta maison il y a dans après ... venir tu vas pas forcément dans quelque part donc ce n'est pas le verbe venir.

J : J'aurais mis « pris » à la place de « prendre » pour le texte n°1.

Je vais aller chez lui, retrouver ses carottes et les pris et les mange

B. : Ca va faire un drôle de truc si tu changes

B lui relit la phrase. Après écoute J estime qu'effectivement cela n'irait pas, qu'il faut garder « prendre » sous cette forme pour comprendre la phrase et le texte.

La remarque de l'élève J. montre bien qu'elle met en œuvre une réflexion sur l'utilisation du verbe dans une forme à adapter au contexte sémantique et syntaxique. Elle soulève un vrai obstacle de lecture. Si nous avons prolongé notre réflexion sur sa remarque, elle nous aurait certainement conduit à repérer plus précisément l'utilisation du verbe dans une situation énonciative (récit / dialogue/monologue intérieur) particulière. Cette remarque nous montre aussi une difficulté cognitive, de compréhension due à l'accumulation de verbes juxtaposés, que l'on retrouve dans les classes de cycle 3. Pour un autre texte, M propose une manipulation sur le verbe : elle substitue une forme conjuguée à une autre.

M : La petite fille a trouvé un bonbon ... je peux changer et ça veut dire pareil, c'est le même mot La petite fille trouva un bonbon » (Cf.annexe 3 texte n°5)

Pour chacun des choix litigieux, l'enseignante demande ce qu'il aurait écrit au tableau au départ pour avoir ces mots. Cela conduit à faire une liste d'infinitifs. Les formes proposées et validées par le groupe sont rajoutées au tableau

ramener	ramena
revenir	reviendrai - revenir
rentrer	rentra

1.2.3. Synthétiser avec les élèves.

Les découvertes sont résumées avec les élèves à partir des observations :

« *trouver, prendre, venir* » sont des mots qu'on a utilisés pour écrire des textes.

ES : On ne peut pas les utiliser toujours comme ça sinon cela ne voudrait rien dire

M : viens chez nous », on ne peut pas dire « venir chez nous », ça voudrait rien dire. (texte n°2)

ES : On ne les a pas utilisés de la même façon : ils peuvent s'écrire autrement, ils peuvent se transformer, changer de formes. Des exemples sont alors entourés.

K : Même quand ils ne sont pas écrits comme au tableau, ils veulent dire la même chose

L : Quand ils se transforment, c'est plutôt la fin du mot qui change.

Pr : Comment est-on sûr que c'est plutôt à la fin qu'ils changent ?

A, M: On n'a qu'à vérifier.

Pr : Comment ?

T. : On n'a qu'à entourer ce qui change

Ce travail venant en fin de séance, les vérifications n'ont été faites que sur le premier verbe :

« *trouver* » .

A la fin de la séance :

Pr : Comment appelle-t-on cette catégorie de mots ?

M :Je crois bien que ça s'appelle des verbes.

Cette seule élève a proposé le terme « verbe ».

Conclusion : Ainsi, nous pouvons remarquer que les élèves, là où ils en sont de leurs connaissances, utilisent et adaptent une grammaire en situation même si elle comporte des

approximations. Ils construisent progressivement à partir de leurs productions une série de remarques et d'interrogations sur le fonctionnement de la langue. Ils s'engagent dans une réflexion autour de la langue. C'est donc bien « à partir de leurs pratiques langagières qu'ils en découvrent certaines régularités », comme l'indiquent les Instructions officielles⁹. Ce qui est utilisé spontanément devient objet d'observation.

L'observation plus précise de la langue, la décontextualisation, est assurée lors de séances décrochées. « Ce sont alors des séances présentées comme des séances d'analyse linguistique orientées par la question « Comment ça fonctionne l'écrit ? ». Ces séances s'intègrent aux apprentissages fondamentaux spécifiques du cycle 2 autour de l'écrit.

1.3. Spécificités du cycle 2 : des apprentissages fondamentaux

1.3.1. Vers une première maîtrise de l'écrit.

Au cycle 2, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture est un objectif fondamental. Les élèves se trouvent progressivement de plus en plus en situation de lire et de produire des écrits. Ils sont donc confrontés à de nombreux problèmes à résoudre. Par exemple, la terminaison des verbes au pluriel – ent à ne pas lire « en » alors que dans d'autres mots qui ne sont pas des verbes il faut le lire « en » (« vraiment »), les marques du pluriel qui diffèrent suivant que le mot est un nom ou un verbe. Progressivement, l'élève est amené à découvrir la nature de l'écrit, de passer progressivement du seul principe alphabétique au système de l'écrit plus complexe, puisque l'écrit ne correspond pas à une seule traduction sonore. La langue utilise des morphogrammes qui indiquent des accords dans le groupe nominal ou le groupe verbal, par exemple. Comme le précise Brigitte Brigaudiot¹⁰, pour l'élève « il va falloir découvrir la valeur de lettres qui ne servent pas à faire des sons mais qui servent quand même à comprendre ce qu'on lit (les morphogrammes), il va falloir s'empêcher parfois de tout déchiffrer pour comprendre, il va falloir accepter le fait qu'il ne suffit pas de transcrire l'oral pour faire un écrit. C'est le CE 1 ».

1.3.2. Développer la lecture et l'écriture.

Par ailleurs, les élèves sont aussi confrontés en lecture et en écriture à des inférences qui conditionnent la compréhension du texte, l'écriture, au-delà de la phrase. Par exemple « Comment est-ce que je sais qu'un personnage est un garçon ou une fille ? C'est la marque du genre présente dans les accords liés au personnage qui l'indiquent. Sont-ils plusieurs ? Le –ent à la fin du verbe

⁹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2007-2008 Les programmes*, Scérén CNDP, Editions XO, 2007, p. 68

¹⁰ *Première maîtrise de l'écrit*, Brigitte Brigaudiot, Hachette, 2004

peut apporter une réponse. Le langage écrit utilise la langue pour mieux lire et pour mieux écrire, d'où les préconisations des Instructions officielles : « A l'école primaire, l'enseignement de la grammaire vise à donner aux élèves une maîtrise plus assurée de la langue française qui contribue à faciliter l'écriture, la production d'écrits structurés et la compréhension des textes. »¹¹

Après ces premiers constats établis sur les possibilités des élèves et sur les spécificités du cycle 2 concernant l'entrée dans l'écrit, la question se prolonge en deuxième partie sur le dispositif didactique à mettre en place pour développer chez les élèves une attitude réflexive vis à vis de la langue et des compétences.

2. Bâtir une séquence pour un CE 1.

2.1 « Développer une attitude réflexive »

2.1.1. Définition.

A travers les activités présentées en première partie, les élèves ont progressivement été amenés à une relation plus rapprochée avec la langue, à prendre de la distance par rapport à ce qu'ils ont écrit.

Pour certains sociologues, la pratique abstraite et distanciée que l'école fait de la langue écrite est une des raisons de l'échec des enfants venant de milieux populaires . C'est ce qu'affirme Bernard Lahire : « la similitude des situations d'échec, dans des matières apparemment très différentes, montre bien que les exigences scolaires ainsi que les résistances provenant (essentiellement) des enfants de milieux populaires ont souvent la même logique, à savoir qu'elles mettent en cause le rapport scriptural-scolaire au langage ». Ils ne « considèrent la langue que dans un rapport oral-pratique. »¹²

L'idée est donc de favoriser des situations d'appropriation de la langue portant sur l'observation et les analyses effectuées dans un contexte précis, qui habitueront progressivement l'élève à développer une forme de curiosité par rapport à la langue et ainsi à prendre de la distance par rapport à ce qu'il lit ou ce qu'il écrit.

Cette attitude réflexive est préconisée par les Instructions Officielles. Mais à quoi renvoie cette démarche ? Appliquée à l'étude de la langue, cette définition induit une réflexion de la part de l'élève, un retour sur la langue, une prise de conscience. Cette attitude n'est pas naturelle. Il faut

¹¹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2007-2008 Les programmes*, Scérén CNDP, Editions XO, 2007, p.88

¹² Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993, p.212

la construire. Comme nous l'avons vu avec Bernard Lahire, les postures sont différentes suivant le milieu socio-culturel des élèves et il est important d'en tenir compte.

2.1.2. La langue comme objet d'étude.

Pour les didacticiens, la langue devient alors objet d'étude et les élèves acteurs du processus d'observation et d'analyse. Les Instructions Officielles mentionnent précisément cette direction : l'étude de la langue « a aussi pour objet de développer la curiosité des élèves sur la langue en les amenant à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire, à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser »¹³. L'enseignant crée alors les conditions favorables à l'observation tant d'un point de vue de la progression didactique que de la mise en œuvre. Il n'est pas absent du processus, il le conçoit. Le développement de cette attitude implique donc des choix didactiques pour une mise en œuvre adaptée de la séquence proposée aux élèves.

2.2 Choix didactiques : une séquence sur le verbe.

2.2.1 Du côté des savoirs.

Le verbe a été choisi car il s'agit d'une classe grammaticale importante pour la maîtrise de la phrase. C'est un apprentissage difficile qui s'échelonne sur plusieurs années. Les évaluations nationales de fin de cycle III indiquent que selon les item 50 à 80 % seulement des élèves repèrent le verbe à coup sûr. Or le verbe est important pour la compréhension des textes (relations sémantique sujet /verbe, verbe/complément, chronologie ...), l'expression du temps et l'orthographe. S'intéresser au verbe, c'est s'intéresser à son rôle syntaxique essentiel mais aussi à sa concentration de difficultés orthographiques (homophonie, marques de temps, de personne, de nombre, de mode). A. Angoujard qualifie cette catégorie de « zone du plus grand risque orthographique ». Il souligne que « c'est le domaine par excellence de la variation ». Il indique par exemple « qu'un verbe d'un type aussi fréquent et régulier que aimer est susceptible de se manifester, pour l'ensemble constitué par sa base lexicale et ses désinences sous 72 formes différentes »¹⁴.

Comme le montre Marie-Noëlle Roubaud et Yvonne Touchard « il faut du temps pour que des apprentissages fondamentaux comme celui du verbe se fassent, d'autant que le passage d'une grammaire implicite à une grammaire explicite oblige à une abstraction qui pose problème pour les

¹³ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2007-2008 Les programmes*, Scérén CNDP, Editions XO, 2007, p 88

¹⁴ André Angoujard, « Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2 », *Repères n°14*, INRP, 1996, p. 187.

plus jeunes. »¹⁵. L'objectif étant d'amener les élèves à développer une attitude réflexive sur la langue, la catégorie des verbes paraissait toute indiquée.

Carole Tisset¹⁶ met en valeur ce passage difficile et propose pour des CE 1 de « suggérer des manipulations simples pour prendre conscience du rôle important du verbe : commutation, tri » Par ces manipulations, les élèves construisent progressivement la classe des verbes. Ils isolent le verbe et ne l'observent plus forcément que dans son aspect sémantique mais dans la forme aussi, notamment dans ces variations. Cela amène les élèves à se décentrer du sens qui, seul, ne suffira pas à justifier le verbe. « le verbe c'est une action » est le plus communément utilisé mais ce critère fonctionne mal pour un certain nombre de verbes comme être, sembler, souffrir, penser, recevoir etc. ; d'autre part des noms d'action peuvent alors être pris pour verbe : départ, saut, lavage, course ... C'est pourquoi les Instructions officielles insistent sur les critères de variations.

Quels sont les savoirs dont doit disposer l'enseignant sur le verbe ?

A l'école élémentaire, le verbe requiert un travail sur le long terme : certains verbes se repèrent aisément, d'autres sont dans des formes ou des contextes qui les rendent difficiles à identifier.

- Observer le verbe comme un élément essentiel de la phrase, nécessaire pour la compréhension
- Identifier un verbe dans une phrase grâce à plusieurs facteurs convergents : repérer
 - les modifications qui peuvent l'affecter (temps, personne, nombre),
 - les éléments qui peuvent l'entourer (négation, nom ou pronom sujet)

On met en évidence les variations morphologiques en fonction du temps et du mode en opérant chaque fois sur plusieurs registres temporels, *hier ... , aujourd'hui ... , demain ...*. Les autres variations morphologiques *personne, nombre* permettent de rassembler les découvertes et de les rassembler sous forme progressivement de tableaux qui en gardent la trace. (tableaux de conjugaison). La transformation négative ou la transformation affirmative confirment le statut du mot sélectionné. (*Il est malade. L'élève ne retiendra pas malade, Il ne malade pas mais est, il n'est pas malade*)

Formaliser : Pour ce passage difficile vers l'abstraction, des écrits de référence se construisent de façon à faire évoluer régulièrement les savoirs. Le métalangage est introduit quand la notion est

¹⁵ Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction de savoirs, vers 7 ans, *Langue et études de la langue*, Approches linguistiques et didactiques, Acte du colloque 2003, Publications de l'université de Provence 2004, p.260

¹⁶ Site Blé 91 n°23 I.A Essone

suffisamment éclairée. Les synthèses, moments de conceptualisation, sont élaborées avec les élèves pour en faciliter l'appropriation.

2.2.2. Du côté des élèves

Pour favoriser l'implication de tous les élèves dans l'étude de la langue, des situations diversifiées sont proposées en faisant varier trois critères :

- le type d'activité : oral, lecture, écriture, pratique (mimer un verbe, faire un dessin, constituer un livre ...)
- le mode de travail : individuel, binôme, groupe, collectif-classe
- la place dans le processus d'enseignement : apprentissage, évaluation, renforcement (rituels, activités d'entraînement)

Le croisement de ces trois critères permet une grande variété de situations pédagogiques qui favorise la sollicitation des élèves.

Dans les situations d'apprentissage sont incluses les activités différenciées, suivant les besoins des élèves observés au cours de la séquence.

Dans le dispositif, les interactions sont beaucoup suscitées entre élèves, entre élèves et enseignant pour favoriser le raisonnement : observer, comparer, argumenter, reformuler, expliquer, justifier ...

2.2.3 Du côté de l'enseignant.

Pour la mise en œuvre didactique, l'enseignant a dans ses objectifs, les visées de fin de cycle 2 et par ailleurs il observe, écoute en permanence les élèves. Cette pratique permet à l'enseignant de suivre l'évolution des acquisitions des élèves. Elle développe une observation plus fine des difficultés, de l'évolution des conceptions et des compétences qui se construisent. Elle facilite le suivi des élèves en observant les productions mais aussi en analysant les discours, les représentations, les stratégies « Comment ai-je fait ? », « Pourquoi ai-je pensé ? » (cf annexe 9). Suite aux observations régulières, des différenciations ou des modifications dans la planification du travail sont alors affinées. G.Ducancel souligne « Il n'existe pas de classe homogène. L'hétérogénéité des compétences et des représentations est la norme et la différenciation une absolue nécessité s'il l'on veut faire progresser tous les élèves. »¹⁷ L'enseignant n'est donc pas absent de ce processus d'observation réflexive, il en est aussi le médiateur en créant les conditions favorables au développement de cette attitude, en mettant en valeur les questions des élèves.

¹⁷ Ducancel, *Sens et code*, Edition Hachette Education, p.8.

L'enseignant est le régulateur des apprentissages : « Il prépare les conditions didactiques d'un étayage réussi », affirment Michel Grandaty et Catherine Le Cunff.¹⁸

2.3. Mise en œuvre de la séquence.

Le travail systématique en étude de la langue a débuté avec la mise en place de la notion de phrase durant les mois de septembre et d'octobre puis s'est poursuivie sur le nom (les accords), le vocabulaire (la polysémie) en novembre. Du fait de la complexité du verbe, il a été retenu de l'aborder en fin de 1^{er} trimestre seulement.

2.3.1. Des orientations.

Pour développer une attitude réflexive sur la langue, la mise en œuvre didactique repose sur un certain nombre de choix :

- **partir du savoir des élèves** : afin d'assurer une continuité avec les autres apprentissages langagiers et de susciter un intérêt pour la langue, il a été choisi de partir des productions des élèves (cf. Annexe 4, séances 1 et 2),
- **proposer une démarche d'appropriation** : mettre les élèves en situation de construction progressive des savoirs, notamment dans le cadre de situation de réflexion, de situation -problème. (cf Voir annexe 4 séance 1, séance 3). Dans la troisième séance, les élèves sont confrontés à une situation problème, qu'on peut appeler « une tâche à erreur » qui est un moyen pour les élèves de mobiliser des connaissances, de mettre en évidence l'objet d'étude qu'est le verbe pour résoudre un problème, ici celui des phrases sans verbes.(cf. annexe 4, séance 3)
- **s'entraîner** : grâce à des activités rituelles, consolider les acquis et entretenir cette curiosité des élèves sur la langue,
- **articuler l'Étude de la langue avec le lire-écrire** : favoriser la mobilisation des compétences dans une interaction régulière entre grammaire, lecture et écriture.

Ces orientations structurent la séquence.

2.3.2 Descriptif de la séquence (Cf. Annexe n°4)

¹⁸ « Performances, activités métalangagières et étayage aux cycles 1 et 2 » *Repères* n°9, p.160.

Le verbe, première séquence. Les séances sont conçues dans une **progression présentée en annexe n°4. Compétence :** - repérer le verbe conjugué dans des situations simples.

Au cycle 2 « L'élève apprend à identifier le verbe dans une phrase en repérant les variations qui l'affectent »¹⁹

Objectifs spécifiques :

- amener les élèves à développer une attitude réflexive sur la langue,
- construire des premières connaissances concernant l'identification du verbe en repérant les variations qui l'affectent.

Ce premier travail sur le verbe doit conduire les élèves à découvrir le verbe comme élément essentiel de la phrase. Il portera ensuite plus précisément sur ses variations comme facteur d'identification, notamment celles liées au temps. Les autres variations seront mises en évidence par les élèves mais développées plus spécifiquement dans le cadre d'autres séquences.

2.4. Des compétences à développer.

2.4.1 De l'observation à la construction de compétences.

2.4.1.1. Productions des élèves.

Ancrées sur des pratiques langagières ordinaires à la classe, les séances d'observation partent d'un contexte identifié par les élèves. En séance n°1 et n°2 nous les avons abordées à partir de productions d'écrit. En séance n°3, une séance est proposée à partir de lecture de phrases d'un album connu par les élèves « *La princesse à la gomme* »²⁰. Cette séance a été proposée à **deux classes différentes de CE 1** (une classe de CE 1 en 2006-2007 de 25 élèves et une classe de CE 1 de 25 élèves en 2007-2008). Pour une mise en œuvre plus efficace le corpus de phrases s'est allégé la deuxième année et le travail d'écriture s'est fait en binôme plutôt qu'en groupe : les interactions, les discussions, les débats favorisent la mise à distance. Bruno Thévenet

→ Présentation de l'activité

Objectif : repérer le verbe comme élément essentiel de la phrase.

Support : corpus de phrases dont on a enlevé le verbe (phrases agrammaticales) issues d'un livre lu en classe.

Arthur des gadgets animés.	Galathée de faire du cirque.	Galathée faire des acrobaties.
Arthur des farces.	Galathée une souris grise.	
Arthur peur de monter à cheval.	Galathée sur un trampoline.	

¹⁹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2007-2008 Les programmes*, Scérén CNDP, Editions XO, 2007, p 90

²⁰ Françoise Guillaumond et Sébastien Mourrain. Magnard, 2002

CE1 2006-2007

Pr - *Que pensez-vous de ce qui a été écrit ?*

E1 : *Tu as écrit des phrases*

Pr: *Pourquoi ce sont des phrases ?*

E2 : *Parce qu'il y a une majuscule au début et un point à la fin.*

E3 : *Parce que c'est une suite de mots qui veut dire quelque chose.*

E4 : *Mais là on comprend pas bien, on dirait qu'il manque des mots.*

Pr : *Effectivement ce sont des phrases mais j'ai enlevé un mot.*

CE1 2007-2008

E1, E2, E3 : *Tu as oublié un mot.*

E4 : *Ce sont des mots mélangés .*

E5. *Ce sont des phrases.*

Pr: *A quoi vous voyez que ce sont des phrases ?*

E6. : *y'a une majuscule et un point.*

Pr : *Effectivement ce sont des phrases mais j'ai enlevé un mot . Ecrivez les phrases avec le mot qui manque pour qu'on puisse les comprendre.*

→ Productions des élèves.

Chaque groupe présente sa proposition qui occasionne un débat par rapport à la consigne : la phrase doit être comprise grâce à l'ajout d'un mot qui est mis en évidence. Si la proposition est validée par les autres élèves, le mot est disposé dans la phrase retenue.

Ainsi, visuellement se construit progressivement le paradigme des verbes au tableau.

CE1 2006-2007 (groupes de 4)	CE1 2007-2008 (groupes de 2)
<i>Arthur des gadgets animés.</i> <i>Arthur fait des gadgets animés.</i> <i>aime fer</i> <i>avec*</i>	<i>Arthur des gadgets animés.</i> <i>Arthur fait des gadgets animés.</i> <i>aime</i> <i>fabrique</i> <i>a/à/á</i> <i>est*</i>
<i>Arthur des farces.</i> <i>Arthur fait des farces.</i> <i>aime fer</i> <i>adore</i> <i>veux faire</i>	<i>Arthur des farces.</i> <i>Arthur fait des farces.</i> <i>fait</i> <i>fés</i> <i>/fé</i>
<i>Galathée une souris grise.</i> <i>Galathée a une souris grise.</i>	<i>Galathée une souris grise.</i> <i>Galathée a une souris grise.</i>

<i>a</i> <i>aprivoise</i> <i>apervoise</i>	<i>a/à/á</i>
<i>Galathée sur un trampoline.</i> <i>Galathée monte sur un trampoline.</i> <i>est/et</i>	<i>Galathée sur un trampoline.</i> <i>Galathée saute sur un trampoline.</i> <i>sautes/sautte</i> <i>est/et</i>

2.4.1.2. La langue en débat

Critères de validation :

- utilisation d'un mot dans la phrase
- compréhension de la phrase avec le mot ajouté

Argumentation, discussion

Après discussion et argumentation, chaque mot est gardé ou retiré.

La place du mot manquant est repéré.

Pour le premier groupe (CE 1 2006-2007), les élèves ont su localiser l'emplacement du verbe et inventer une forme verbale. Comme les élèves travaillent en groupe, il a été plus difficile de repérer individuellement les difficultés que peuvent rencontrer certains mais il est à noter par exemple, la difficulté pour un élève maîtrisant la langue persane, mais plus difficilement la langue française de pouvoir formuler l'élément puis la place de l'élément manquant.

Pour le deuxième groupe (CE 1 2007-2008) travaillant en binôme, aucune erreur n'est présente sur la localisation du mot manquant. Une variable s'est ajoutée : ils ont déjà eu deux séances sur la manipulation des verbes (séance 1 et séance 2). Ce travail a peut-être pu avoir une influence.

- **choix du mot :**

Pour le premier groupe le mot avec (*Arthur avec des gadgets animés*) est retiré après discussion.

E1 : *Ca dit pas s'il est dans les gadgets*

E2 : *Ca dit ce qu'il fait avec les gadgets*

E3 : « *Joue avec* » mais pas « *avec* » tout seul

Pour le deuxième groupe, les élèves contestent le mot « *est* » dans *Arthur est des gadgets animés* qui pose un problème de compréhension. L'élève concernée approuve après lecture et propose de le remplacer par « *a* »

- **questionnement et débat : Comment faut-il écrire le mot ?**

→ Orthographe : *sautte, saute ; fait ou fé* (ce dernier est éliminé car « *il ne fait pas le son (è) ouvert* ») l'orthographe du [e] / [ɛ] qui pose souvent problème

→ Orthographe grammaticale

* les homophones : a/à et/est

- fais, fait, faits
- saute, sautes, sautes

Certains élèves contestent le « s » final. Il ne doit pas y avoir de « s » parce que Galathée est toute seule à sauter. Certains argumentent que ce « s » vient du fait qu'elle saute plusieurs fois. C'est une erreur que l'on voit souvent. C'est un vrai obstacle cognitif : les élèves font un accord sémantique mais non grammatical. Cette erreur révèle aussi les confusions possibles entre les accords du nom et les accords du verbe.

2.4.1.3. Synthèse

L'enseignant voit que les élèves sollicitent à nouveau une grammaire intuitive : ils repèrent un contexte agrammatical. Ils sont capables de s'engager dans une réflexion sur la langue : ils s'interrogent sur la syntaxe (on dit « jouer avec »), sur le sens de la phrase, sur l'orthographe grammaticale : les accords. Ils parlent de pluriel ou de singulier pour « saute », d'accord avec un mot proche, les homophones (et/est ; a/à).

Ces questions sont regroupées sur une affiche en attendant que des réponses soient trouvées au cours des séances. Elles servent ainsi de repères pour les séances futures.

Synthèse faite par les élèves :

1^{er} groupe (CE1 2006-2007) :

Sont notés sur une affiche de référence, tous les mots ajoutés.

Pr : A quoi servent ces mots ?

E1 : A comprendre la phrase

Pr : Quel titre donner à cette affiche, quel nom donner à l'ensemble de ces mots ?

E2 : Mot outil,

E3 : Outil

E4 : Verbe

La terminologie « verbe » est confirmée par l'enseignante et conservée.

2^{ème} groupe (ce1 2007-2008)

Pr : A quoi servent ces mots ?

E1 : On s'en sert pour faire des phrases.

Pr : Quel titre donner à cette affiche, quel nom donner à l'ensemble de ces mots ?

E2 : Les déterminants.

E3 : Non, les déterminants ça commande les mots.

E4 : Ca commande les noms.

E5 : le, la, les, mes

Cette terminologie est écartée.

E6 : C'est des verbes ... parce que j'entends mon frère quand il fait ses leçons ...il dit : je mange, tu manges, il mange, nous mangeons, vous mangez

E7. Mon frère i fait pareil

L'enseignant confirme que ce sont bien des verbes.

E8. : Mais alors c'est quoi des verbes ?

E9. : Ben c'est des verbes parce que tu peux mettre je ou tu ou nous devant comme je mange, tu manges, il mange, nous mangeons ...

E9 partage cette première procédure d'identification.

Bilan : Les productions, les observations et les synthèses des élèves nous permettent d'envisager différents axes de travail : reconnaître un verbe grâce à plusieurs facteurs convergents (temps, personne, nombre), accord du verbe avec son sujet (singulier-pluriel).

2.4.2. Construction de compétences

2.4.2.1 Compétences métalinguistiques

Ancrées sur des pratiques langagières, ces premiers exemples de situation d'observation de la langue montrent que « ces activités métalinguistiques se définissent comme une réflexion consciente et organisée en vue de la production d'énoncés ou de discours prenant la langue comme objet »²¹. Ces activités font passer les élèves de l'épilinguistique au métalinguistique. Ces activités favorisent les activités de formulation /reformulation, d'explication, de commentaire, de désignation, de mise en relation, de définition ... Elles favorisent cette mise à distance qui manque souvent aux élèves en difficulté.

Ces activités permettent par ailleurs aux élèves de construire des savoirs opératoires et de mettre en pratique des manipulations : ajout, substitution. Elles sollicitent des opérations cognitives (catégoriser) qui impliquent des compétences méthodologiques : classer, trier, comparer, sélectionner, différencier.

Afin de consolider les découvertes, les élèves s'entraînent. Il leur est proposé régulièrement des courtes séances ritualisées qui permettent à chacun d'automatiser des procédures et de mémoriser des régularités. Comme pour le calcul mental, il s'agit de proposer des questions à résoudre brièvement et régulièrement par le procédé dit de « la martinière ». La validation est immédiate.

Des exemples de situations proposées en classe sont présentées en annexe 5. Certaines productions peuvent servir de corpus pour relancer de nouvelles observations. Ainsi, les observations sur les variations progressent au cours de ces activités. Les productions sont ensuite isolées pour voir plus précisément comment cela fonctionne. Un énoncé est proposé, par exemple : « Jeudi, nous à la chorale ». Cette phrase agrammaticale qu'il fallait compléter d'un verbe

²¹ Linguiste A. Culioli (1968) cité par Josiane Boutet, Un acteur négligé, l'apprenant, *Le Français aujourd'hui*, sept.1998,p 36

a soulevé beaucoup d'interrogations sur les formes ajoutées du verbe « aller » : allons, allaient, vont, sont allés.

Pr : C'est quel verbe ?

E1 : Aller, mais il s'écrit pas toujours pareil

Pr : Pourquoi ?

T : Sommes allés, c'est avant, c'est le passé

J. : Oui et irons, c'est après.

Le même questionnement apparaît pour d'autres phrases. Un tri est alors opéré. Une **synthèse** est ensuite construite : un verbe se transforme si on parle du passé, du présent, du futur ; c'est le seul mot de la phrase qui change. Un **tableau** est construit où sont classées certaines phrases : c'est déjà arrivé c'est le passé/ ça arrive maintenant, c'est le présent / ça va arriver, c'est le futur.

Les séances sont ensuite suivies d'entraînement : identifier le verbe dans une phrase, dans un texte ; assurer des variations en écrivant les phrases proposées au passé, au présent, au futur . Ainsi, ancrées dans des activités de manipulation, de production et d'entraînement les élèves progressent dans l'étude de la langue et construisent des connaissances, des capacités, des attitudes.

2.4.2.2. Connaissances, capacités, attitudes.

Les activités décrites précédemment amènent à renouveler des observations et à construire des savoirs. Comme nous l'avons déjà indiqué, les élèves repèrent rapidement une transformation due au changement de temps.

A chaque synthèse, les élèves rappellent spontanément le rôle important du verbe pour comprendre une phrase, un texte. A ce constat s'ajoutent d'autres connaissances concernant les variations en fonction du temps et de la personne. Conformément aux Instructions Officielles de 2007, les élèves renforcent :

- des **connaissances** à la fois sur le verbe et sur la phrase : structurer la connaissance de la phrase, du rôle important du verbe dans une phrase ; apprendre à distinguer le présent, le passé, le futur.
- des **capacités** : reconnaître le verbe dans des situations simples : l'élève apprend à identifier le verbe en repérant les variations qui l'affectent.
- des **attitudes** : avoir une attitude réflexive, utiliser les outils dont on dispose pour résoudre un problème simple de langue, chercher en tâtonnant des formulations plausibles, précises, pour s'expliquer, exprimer son idée.

Ces compétences sont mobilisées et enrichies grâce à une articulation avec d'autres domaines et à l'élaboration d'outils.

3. Faire de la grammaire au cycle 2 : pour quoi faire ?

3.1. Pour lire et pour écrire.

Une démarche réflexive sur la langue peut favoriser les activités de lecture et d'écriture à condition que ces moments spécifiques d'étude de la langue soient articulés avec d'autres domaines langagiers. Les apprentissages menés en particulier en lecture et en écriture se construisent dans une interaction entre la pratique de la lecture et de l'écriture et les séances décrochées sur l'étude de la langue permettant aux élèves de reconfigurer son système et d'améliorer ses compétences.

Ainsi que le précisent les Instructions officielles de 2007, « l'enseignement de la grammaire vise à donner aux élèves une maîtrise plus assurée de la langue française qui contribue à faciliter l'écriture, la production d'écrits structurés et la compréhension des textes ».

A ce titre, des travaux de **transfert** ont été menés lors de la séquence proposée aux élèves de CE 1.

3.1.1. Pour lire.

Apprendre à lire, ou plus généralement à manipuler l'écrit, c'est au cycle 2 apprendre à réfléchir sur la langue afin d'acquérir une capacité dans l'utilisation de ce système symbolique pour élaborer des significations. Concernant le verbe, on peut prendre pour exemple la terminaison pluriel qui pose si souvent des problèmes de lecture : -nt sera associé au fur et à mesure des manipulations et des observations régulières au pluriel du verbe ce qui engage une compréhension particulière du texte grâce à ces informations linguistiques.

Le verbe joue un rôle central pour la compréhension des textes écrits ; sa position et sa relation au sujet, au complément influent sur le sens de la phrase, du texte. Il a un rôle important aussi dans la chronologie des événements, l'expression du temps dont la structuration est difficile pour les enfants de 7 ans. L'analyse métalinguistique permet de mettre en valeur ces variables dans la lecture. **La compréhension** de texte a été sollicitée lors d'une activité d'**anticipation**. Il s'agit de « demander aux élèves d'anticiper dans une lecture la fin d'une phrase dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé (...) ou encore de proposer des suites sémantiquement probables dans le contexte concerné»²²

²² Instructions officielles, Editions scéren, avril 2007, p.84

La première situation d'anticipation avait pour objectif de mettre en valeur le rôle essentiel du verbe pour la compréhension. En effet, l'activité de lecture-écriture ne reposait que sur le verbe qui devenait le seul élément indicateur de la compréhension du texte proposé « *Alice sourit* » de J. Willis et T. Ross²³. Cet album a été choisi car il présente une structure répétitive et qu'à une image correspond une phrase qui décrit ce que fait ou ressent le personnage (verbes d'action, verbes d'état, verbes de sentiments...). Cette activité a permis de s'appuyer sur les images, ce qui a pu aider des élèves en difficulté. La présentation est faite au coin regroupement, les premières pages sont lues par l'enseignante puis il n'a été montré que les images. Chaque enfant a dû ensuite écrire une phrase qui correspondait à la suite du début de l'histoire lue « Alice + verbe » et à l'image. Une activité de réappariement a ensuite été proposée pour retrouver la phrase d'un camarade qui allait avec l'image choisie. Cette activité a été proposée aux deux classes de CE 1 en 2007 et en 2008. Les élèves semblent avoir compris l'importance du verbe comme élément central de la phrase : ils ont tous anticipé sur la suite de l'histoire et utilisé le verbe comme pivot sémantique et syntaxique. Les productions (cf **annexe n° 6**) et les appariements (phrase/illustration) ont été validés par le groupe classe.

Le choix littéraire de cet album se justifie par sa structure de récit à chute. Une discussion a clos ce travail sur le choix de l'auteur d'utiliser ces verbes comme ressort linguistique à son histoire :

Al : Il n'a pas voulu faire une grande histoire. Il a écrit ce qu'Alice fait.

T : Ben dis donc cette petite elle fait plein de choses.

Les verbes c'est quand on fait des choses, c'est actif.

Cet élève a senti les effets voulus par l'auteur qui voulait montrer une petite fille qui est comme les autres enfants malgré son handicap qu'on ne découvre qu'à la dernière page de l'histoire. (cf. annexe 6). C'est le travail sur la langue qui permet de mieux comprendre et mieux interpréter la richesse de la structure de l'album.

La lecture de deux ouvrages et la constitution d'un imagier, d'un abécédaire autour des verbes a constitué un terrain particulièrement intéressant pour engager un travail dans le domaine du lexique (sens du verbe, polysémie) et de celui de la syntaxe (relation au sujet, les constructions directes ou indirectes par exemple) qui favorise la compréhension. Ces activités de lecture-écriture ont développé une attention particulière sur le choix des mots et de leur environnement syntaxique pour qu'il y ait construction de sens.

3.1.2 Pour écrire

²³ Folio Benjamin, 1999

La production d'écrits a été sollicitée à plusieurs reprises lorsque le verbe avait une importance particulière, tant d'un point de vue lexical que de son utilisation pour assurer un effet littéraire. Ce que les élèves ont appris précédemment sur le verbe, en situation décontextualisée, ils l'ont recontextualisé. Ces activités ont toujours été associées à des activités de lecture. Les élèves ont pu ainsi concevoir des ouvrages collectifs :

- la suite de l'histoire d' *Alice sourit* de J. Willis et T. Ross (Folio Benjamin, 1999)
- un imagier et un abécédaire sur les verbes après la lecture de *Imagier photos, petites histoires à partager* de E. Cadhillac (Hatier 2005) et de *Larousse des tous petits, les verbes* de Agnès Rosenthal (Larousse, 1986) qui serviront d'outils de référence
- une histoire intitulée par les élèves « J'ai faim ! », à la suite de la lecture de l'album intitulé *Drôles de verbes* de S. Coutausse (Scarabée 2007) (Cf. annexe 8)

Ce travail a prolongé le travail sur la langue par une appropriation en situation. Comme l'affirme Gilbert Ducancel, nous voyons à travers ces situations que « pour comprendre un écrit, pour produire un texte, il faut encoder, décoder, avoir une réflexion constante sur la construction des phrases, du texte, sur les indices morphologiques ... Tous ces paramètres qui constituent l'entrée dans l'écrit. C'est ainsi que l'on construit les fondements de la connaissance du système écrit et qu'on parle au cycle 2 d'apprentissages fondamentaux. »²⁴ Menées en parallèle, les activités en langage et sur la langue s'enrichissent mutuellement et se complètent.

Ghislaine Haas et Danièle Lorrot le soulignent : « La moindre production d'écrit réclame une grammaire en action et une pratique de la réflexion presque constante ».²⁵

La production quotidienne d'écrits liée à ces activités spécifiques d'étude de la langue renforce l'assurance des élèves et l'implication (oser écrire) des élèves à manipuler la langue écrite. Le plaisir des mots, le désir d'écrire est très présent dans la classe : lire aux autres mais aussi écouter ce qu'ont trouvé les autres devient un moment très attendu. Depuis ces travaux, les élèves sollicitent spontanément la lecture de leur texte et de celui des autres. Un dynamisme d'écriture a été créé.

Pour les élèves en difficulté, ces activités les ré-assurent dans ce qu'ils savent, ce qu'ils arrivent à mobiliser. Ils sélectionnent des outils mis à leur disposition. Ces activités valorisent les élèves car elles font appel à leur réflexion, à leur capacité de manipuler la langue. On retrouvera les effets de cette manipulation quotidienne de l'écrit dans leurs productions de textes, plus longues, avec un plus grand respect et un intérêt pour la consigne d'écriture.

²⁴ Ducantel, *Sens et code au cycle 2*, Hachette

²⁵ *Repères* n°14, p162

3.2. Pour élaborer des outils.

Des écrits de référence purement métalinguistiques se construisent progressivement comme outils pour mieux lire et pour mieux écrire. Pour la séquence sur le verbe, des outils (affiches, imagier, abécédaire) ont été constitués et des synthèses des connaissances ont jalonné le travail (cf.annexe 7).

Les listes sur le verbe, l'infinitif, les formes conjuguées sont particulièrement intéressantes pour la lecture car ce sont des listes de mots décontextualisés à lire (les verbes), mais ils les auront décontextualisés eux-mêmes grâce à une activité métalangagière (chercher dans les mots qu'on connaît) et métalinguistique (verbe, infinitif, formes conjuguées, passé, présent, futur ; accord singulier/pluriel) afin de mieux les utiliser dans leur production et donc de les re-contextualiser.

Ainsi, ces outils pour lire et pour écrire sont des aides pour une première maîtrise de l'écrit. Les élèves font alors appel à leur métacognition : ils connaissent les notions ou domaines qu'ils ont déjà travaillés et savent où chercher les informations. Ces connaissances et capacités s'activent à condition que ces outils soient régulièrement mobilisés, renouvelés. Pour cela, il faut habituer les élèves à consulter les outils de référence. Ils trouvent aussi d'autres outils. Une élève O. redoublante, en grande difficulté de lecture en début d'année, au bout de deux semaines de manipulation sur le verbe, m'apporte soudain un dictionnaire : « *Maitresse, j'ai trouvé des verbes dans le dictionnaire. Regarde c'est écrit (verbe)* ». Sa découverte a été présentée à la classe et a permis d'ajouter un nouvel outil. Cette élève avait jusqu'alors investi l'écrit avec crainte. Cette remarque n'est pas anodine. O. montre qu'elle repère des informations, qu'elle investit le travail sur la langue, qu'elle peut utiliser des outils et qu'elle s'approprie progressivement un métalangage.

3.3 Pour développer des compétences transférables à d'autres champs disciplinaires

On peut faire l'hypothèse que les processus cognitifs mis en place dans le domaine de l'Etude de la langue par une démarche réflexive, pourront servir des apprentissages dans d'autres domaines : la lecture, l'écriture, les matières liées à la découverte du monde, la résolution de problèmes en mathématiques ... Dans tous les cas il s'agit d'observer, de prendre des indices, de classer, de comparer, d'associer, d'anticiper, de déduire ...

Concernant la lecture, par une étude menée en Grande section, Marie-Alix DEFRANCE (équipe INRP, d'antony-Etiolles), remarque qu'« en grande section, dans des situations problèmes de lecture, nous voyons que les enfants qui font le plus de remarques métalinguistiques sont aussi

les plus proches de l'attitude du lecteur, c'est-à-dire de l'utilisation interactive des compétences du savoir lire de base ».²⁶

Par ailleurs, le langage est un instrument privilégié de l'élaboration du raisonnement. Il facilite la structuration de la pensée, la construction de l'abstraction. La démarche réflexive est alors un vecteur vers l'abstraction. Familiariser à ce type d'approche d'une situation nouvelle, les élèves intégreront plus facilement des activités d'observation, de raisonnement, d'argumentation dans d'autres domaines que ceux de la maîtrise du langage et de la langue. A ce propos Alain Bentolila rapproche l'enseignement de la grammaire de celui des sciences : « Dans la même logique que « La main à la pâte » pour les sciences, on manipulera, on se questionnera, on proposera des explications provisoires qui constitueront une première étape d'analyse. »²⁷ De plus cette attitude, impliquée dans l'interaction entre production et grammaire, va inciter l'élève à travers ses écrits dans les autres disciplines à objectiver, à mettre à distance une information, une expérience, un problème.

Les choix linguistiques sont importants pour structurer la pensée de l'enfant et montrer l'importance de la trace écrite et de son utilité dans d'autres domaines que celui de la langue. Cette attitude l'invite à argumenter, raisonner, donner des preuves. Quand on demande aux élèves de justifier, après avoir entouré le verbe dans une phrase, pourquoi ils pensent que c'est un verbe, ils utilisent le conditionnel et des locutions comme « si » « alors » « parce que » (cf annexe 9) :

*Al : Je sait que c'est un verbe **par que** ci sa serait Julie ou David la sa serai un nom.*

*E si se netai **pas** un verbe on le metrè o passé o future et o présent le nom ne changera pas.*

*K : **parce que** je sai **que** si les autre ne sons pa des verbe **alors** il en rete sai cour et **enpluse** j'ai changeai la phrase je les mit aupassé au préssen et aux future.*

Ils argumentent par l'exemple pour justifier.

*A : j'ai mit la phrase au future, au présent ou au passé. **Exemple** : Julie court avec David dans la forêt, Julie courait avec David dans la forêt. Julie courerae avec David dans la forêt.*

Il est souhaitable qu'une articulation serrée se fasse entre les différentes disciplines pour assurer des acquisitions plus stables des compétences linguistiques. En effet, comme le pense Claudine Garcia²⁸, quand elles sont articulées sur des activités fonctionnelles d'expression, d'action sur les objets de leur environnement elles se développent car elles sont mobilisées pour quelque chose, pour une action, dans une situation de communication véritable.

²⁶ « Les enfants de maternelle discutent-ils déjà sur le discours et sur la langue dans certaines situations », Repère n°9, 1994, p.133

²⁷ Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire, 29 novembre 2006, p.10

²⁸ « Mots et concepts dans le discours scientifique » *Pratiques*, n°43 Octobre 84 p. 59-82

4. Evaluation.

4.1. Evaluation du dispositif.

Nous pouvons évaluer les paramètres prioritaires, pour ce dispositif cités en 2^{ème} partie :

- **partir du savoir des élèves** : On constate qu'à partir de leurs productions, les élèves s'expriment facilement à partir d'un objet familier, contextualisé. La démarche valorise leur travail, leur montre les progrès à réaliser et sur quelles notions ils peuvent s'appuyer pour faire évoluer leur écrit. La reformulation, l'explicitation, l'argumentation permettent aux élèves de savoir de quoi on parle, dans quel domaine ils travaillent. Cela clarifie l'enjeu de l'apprentissage en cours : l'étude de la langue, le verbe.

- **proposer une démarche d'appropriation** : les élèves en situation sont mis en situation de construction progressive des savoirs, notamment dans le cadre de situation de réflexion, de situation-problème. Dans les situations proposées, c'est vraiment la sollicitation régulière qui permet de développer cette démarche de raisonnement car elles impliquent les élèves dans une tâche qui peut être lourde cognitivement. Pour cela, il a fallu des conditions favorables .

Des traces écrites régulières construisent le fil rouge d'une séance sur l'autre : elles représentent la mémoire de la classe, la mémoire des acquis. Elles fixent et stabilisent des savoirs régulièrement.

Pour l'enseignant, réguler la parole et les interactions est facilité par l'implication des élèves. Le travail en amont sur la conception du cadre didactique de cette sollicitation est exigeant, concernant les savoirs à cibler et l'enjeu suffisamment pertinent pour susciter l'intérêt de l'élève, en terme de durée, en terme de support, de tâche. Le déroulement des séances a montré qu'il fallait du temps pour la construction des savoirs mais que c'est dans le respect de cette réalité que les savoirs se construisent plus durablement. Un des objectifs de cette séquence était de favoriser l'observation et la manipulation d'un certain nombre de variations du verbe. C'est surtout celles autour du temps qui ont concentré l'attention des élèves, même si les autres ont pu être observées (personne, nombre). Les acquisitions prennent du temps pour faire sens, pour devenir un savoir maîtrisé.

Les autres variations feront donc l'objet d'autres séquences. Elles seront facilitées parce que ancrées dans une progression. Elles bénéficieront de matériaux déjà observés. C'est du temps respecté et donc gagné pour la suite des apprentissages sur le verbe. Repérer le verbe est ce qui pose encore beaucoup de problèmes au cycle 3. Observer la variation du temps est une des

variables les plus importantes pour intégrer la conjugaison. Prendre du temps sur ce point crée des bases solides et indispensables pour aborder la conjugaison.

- **s'entraîner** : grâce à des activités rituelles les élèves ont consolidé leurs acquis. Ces activités entretiennent la curiosité des élèves sur la langue. Elles permettent de ne pas perdre les enfants dont les acquisitions se font plus lentement. Le temps de l'enseignement n'est pas toujours celui de l'apprentissage. Certains ont besoin de plus de temps, principe qui était essentiel dans cette classe à un seul niveau, constituée d'élèves considérés comme moins autonomes ou plus en difficultés (deux redoublants) que dans l'autre CE 1 de l'école constitué d'un double niveau. Tout comme le calcul mental, ces activités courtes ont favorisé un entraînement actif et assez jubilatoire pour les élèves. Les élèves sont en alerte pour mobiliser des compétences acquises tout en suscitant de nouvelles : ce fut le cas pour toutes les observations sur la variation du verbe (en fonction du temps, du nombre, de la personne). Ces questions et productions ont servi ensuite, lors de séances plus longues, de support pour des observations plus précises et des constructions de savoirs. La régularité est là aussi indispensable pour automatiser des procédures, mémoriser des régularités. La répétition est alors une des conditions de l'efficacité de cette modalité de travail. En plus des activités rituelles, des exercices d'entraînement sur le cahier ont été proposés : entourer un verbe dans une phrase, dans un texte ...

- **articuler l'Etude de la langue avec le lire-écrire** : favoriser la mobilisation des compétences dans une interaction. Celle-ci a paru d'autant plus importante qu'elle a été régulière et menée en parallèle, après les premières séances d'observation. La lecture et la production d'albums ont utilisé les verbes et leur effet stylistique. Les imagiers, les abécédaires ont développé l'utilisation du verbe dans son exploitation lexicale et grammaticale. Tous ces ouvrages ont enrichi l'approche du verbe et ont permis aux élèves de mobiliser leurs acquis dans la durée, avec l'aide des outils de référence pour que chaque enfant puisse s'approprier les différents savoirs. Par ailleurs, l'émotion, l'aspect ludique ou humoristique de ces lectures et de ces productions ont facilité l'implication des élèves. Le travail autour des albums a rendu visibles les acquis. Les albums sont emmenés à la maison. Ils valorisent le travail des enfants auprès de leur famille et informent les parents des acquisitions en cours.

Ce qui a très bien fonctionné, ce sont aussi les activités rituelles où l'écriture était sans cesse sollicitée dans le cadre d'activités courtes. Ces activités ont banalisé l'écriture pour des élèves la maîtrisant encore peu. Chaque élève peut alors écrire à son rythme, avec des aides possibles. Cette production a mis en évidence le pouvoir d'écrire chez chacun et a convaincu,

notamment les élèves en difficulté, qu'ils ont suffisamment d'outils et de savoirs pour le faire. La correction a été formative. La recherche de solution est toujours valorisée. L'écriture s'est aussi améliorée dans les productions plus longues, lors d'activités spécifiques d'écriture de textes où le verbe a une importance particulière comme raconter par exemple. La grammaire est alors au service de la compréhension.

L'évaluation du dispositif est complétée par l'évaluation des compétences.

4.2. Evaluation des compétences.

Des évaluations ont été proposées aux élèves en fin de séquence. Les exercices et les résultats sont présentés en annexes 9 et 10 . Les évaluations ont été proposées à deux groupes : la classe de CE1 référente (groupe 1) et une classe témoin (groupe 2).

Groupe 1	Groupe 2 (groupe témoin)
Classe de 25 élèves	19 élèves
24 élèves présents	17 présents
Travail sur le verbe à partir de décembre	Travail sur le verbe à partir de mi-septembre
Eléments de définition du verbe selon le temps, la personne, le nombre.	Eléments de définition du verbe : le verbe exprime une action ; un verbe a un sujet avec lequel il s'accorde.
Procédures pour trouver le verbe : critères convergents	
Programmation en étude de la langue : <ul style="list-style-type: none"> - octobre : la phrase - novembre-décembre : la polysémie, les accords singulier-pluriel (nom, déterminant) - janvier-février: le verbe, le verbe dans la phrase, observations de ses variations, identification du verbe 	Programmation en étude de la langue : <ul style="list-style-type: none"> - mi septembre : le temps de la phrase : - fin octobre : être et avoir - début novembre : identifier le verbe - mi novembre : verbe aller - janvier : verbe du 1^{er} groupe - mi-janvier : accord sujet/verbe

Ces évaluations permettent l'analyse des avancées ou des obstacles des élèves dans différents domaines.

4.2.1 Etude de la langue

Analyse des productions en fonctions des compétences à développer :

- Attitude

Développer une attitude réflexive sur la langue

Avant l'évaluation, les différentes situations montrent que les élèves disposent de savoirs qu'ils mobilisent pour observer la langue, pour répondre à des problèmes simples de langue (compléter des phrases agrammaticales, produire un texte avec des verbes donnés à l'infinitif, remplacer un verbe par un autre...). Ils développent des compétences d'analyse, de raisonnement, de justification. Les interactions relatées dans la deuxième partie témoignent que les élèves sont capables de parler de la langue, de la mettre à distance.

Est-ce que les évaluations corroborent ces observations ?

Les élèves du groupe 1 (classe référente) en évaluation 1 arrivent à justifier leur choix du verbe : 70 % environ citent plus d'un critère pour l'identification du verbe et 30 % argumentent par des exemples. Des procédures mentales sont opérées : prise d'indices sur les variations du verbe, différenciation par opposition à d'autres classes de mots, lien avec un infinitif.

Ces procédures sont moins visibles pour le groupe témoin où la justification concerne essentiellement le sens « le verbe fait une action ». Pour la plupart un seul critère est cité (15 sur 17 élèves).

On peut donc supposer que la classe de CE 1 référente mobilise plus facilement une attitude réflexive sur la langue, entretenue lors des différentes situations, qui favorise la prise d'indices et le raisonnement face à l'écrit. Voici un exemple d'une des productions qui rassemblent ces procédures. Ry. fait une analyse grammaticale qui montre qu'il ne récite pas mais qu'il fait. Il met en œuvre une procédure. Il passe du déclaratif au procédural.

p	p	d	N
<u>Julie</u>	court	avec	<u>David</u> <u>dans</u> <u>la</u> <u>forêt</u> .

Je sais que c'est un verbe parce que j'ai changer le temps de la phrase et il y a des déterminant et des nom et des prénom. (Ry.) (p : prénom, d : déterminant, N : nom)

Par ailleurs, l'approche du verbe s'est déroulée à partir de la fin du 1^{er} trimestre, période de l'année où les élèves ont une maturité plus grande. Le travail resserré sur 6 semaines a été peut-être plus efficace que débuté plus tôt et plus dilué dans le temps.

- **Capacité**

Reconnaître le verbe dans des situations simples : l'élève apprend à identifier le verbe en repérant les variations qui l'affectent.

→ Concernant **l'évaluation 1** (entourer un verbe dans une seule phrase simple cf annexe 9), pour le groupe 1 il y a 92 % de réussite. Les justifications portent essentiellement sur la variation du verbe. Elles sont parfois couplées à d'autres critères (identification par opposition à d'autres classes, lien avec l'infinitif).

Pour le groupe témoin, dont le travail sur le verbe a commencé plus tôt, l'identification fonctionne bien puisqu'il y a 100 % de réponses justes mais la justification ne s'appuie pas sur les variations mais sur le sens « le verbe fait l'action » et le lien sujet-verbe. Il serait alors intéressant de voir comment ces élèves procèdent face à des verbes d'état, de sentiments, de sensations ... et lorsque des noms qui font référence à une action sont présents dans la phrase (saut, danse, cueillette ...). Cette entrée (qui a bien fonctionné puisqu'ils ont tous réussi) peut appartenir à un savoir provisoire qu'il faut faire évoluer pour éviter des erreurs ou des obstacles face à d'autres types de verbe que les verbes d'action. C'est pourquoi l'entrée morphologique est privilégiée par les programmes.

Pour le groupe 1, un travail de différenciation doit être proposée aux deux élèves ayant échoué, en croisant ces résultats à ceux obtenus aux autres évaluations.

→ Le groupe témoin a de meilleurs résultats à l'évaluation1 (entourer le verbe dans une seule phrase). En revanche dans **l'évaluation 2 exercice 1** (cf. annexe 10) où il faut entourer des verbes dans plusieurs phrases (7 phrases mises les unes à la suite des autres), les résultats sont quasiment identiques, voire légèrement inférieurs pour le groupe témoin (84% de réussite pour le groupe 1 ; 76% pour le groupe 2).

Ce qui a pu faire baisser les résultats notamment pour le groupe témoin, c'est la diversité des temps utilisés qui ont pu déconcerter des élèves de ce groupe habitués à travailler à ce moment précis de l'année sur le présent, alors que le groupe 1 manipule régulièrement le verbe dans ses variations de temps.

Il est important de noter que les erreurs dans un groupe comme dans l'autre peuvent être dues à des obstacles persistants, notamment pour certains élèves puisqu'on voit clairement apparaître plusieurs erreurs chez les mêmes élèves. Les procédures, les opérations utilisées dans l'évaluation 1 sont plus coûteuses en charge cognitive et en temps pour un nombre de phrases plus

important. On retrouve alors des résultats moins performants ou s'ils le sont, qui tiennent à d'autres stratégies moins fondées sur le paradigme des verbes.

L'évaluation sert de régulateur pour faire évoluer les activités qui sont proposées, pour les différencier notamment pour les élèves en difficulté. Des remédiations peuvent alors être pensées sur l'identification des verbes. Au préalable il pourrait être intéressant de faire expliciter oralement et individuellement lors d'un entretien ou en groupe comment l'élève fait pour reconnaître un verbe pour mieux cerner l'obstacle (Qu'est qu'un verbe ? Comment le reconnais-tu ?) puis d'engager un travail de manipulation renforcée sur le verbe en activités décrochées ou en interaction avec la lecture et l'écriture, sans s'acharner, mais en donnant du temps, en y revenant régulièrement pendant l'année. Par exemple, une vigilance doit être exercée sur les travaux de l'élève Al pour le groupe 1 et l'élève R pour le groupe témoin.

→ Dans le **deuxième exercice de l'évaluation 2** (entourer les verbes dans un texte) les résultats sont meilleurs pour entourer le verbe dans un texte, dans le groupe 1 (93[°]) que dans le groupe 2 (61[°]).

Pour la classe de CE 1 référente l'aller-retour entre grammaire de phrase et les textes a peut-être contribué à une identification plus sûre, le contexte ayant facilité une attention réfléchie sur les verbes. Par ailleurs, des exercices d'entraînement sur le même type de consigne avait déjà été effectués avec le groupe 1.

Il y a peu d'erreurs dans le dernier exercice (cf. annexe 10 Ecrire 3 verbes. Ecrire une phrase avec chacun de ces verbes). Les élèves se sont appropriés la classe de ces mots et le métalangage qui l'accompagne dans les deux groupes. Pour le groupe 1, le même prénom ressort (2 erreurs sur 3). C'est toujours Al.

Ces évaluations font ressortir des difficultés pour certains. Si on rapproche ces résultats des résultats de début d'année aux évaluations nationales CE 1, ces élèves (AL, O, Ax) étaient identifiés comme des enfants ayant des difficultés mais à des degrés variables. D'autres parfois en plus grande difficulté ne figurent pas dans les enfants confrontés à des obstacles pour cette première série d'épreuves comme C qui n'avait pourtant que 19 [°] de réussite en écriture, et peu d'acquis sur l'identification des mots ; elle a donc profité de ce travail sur la langue et a fait de réels progrès.

Est-ce qu'il y a eu un progrès au terme de l'apprentissage ?

Suite à l'écriture du texte *Alice sourit*, les élèves devaient entourer le verbe dans chaque phrase qu'ils avaient écrites (annexe 6) : 58 % ont entouré correctement le verbe dans une

phrase. Environ trois semaines après, 92 % des élèves entourent le verbe dans une phrase du même type.

Les séances proposées ont donc permis un progrès réel sur l'identification du verbe.

- **Connaissances**

Les élèves savent parler du verbe avec un métalangage adéquat. Ils savent donner des caractéristiques et des procédures d'identification du verbe. Ils savent ce qu'est le présent, le passé, le futur.

Des connaissances ont été abordées notamment autour de la différenciation entre nom et verbe. Les élèves ont renforcé aussi leurs connaissances à la fois sur le verbe et sur la phrase précisées dans les I.O : structurer la connaissance de la phrase, du rôle important du verbe dans une phrase. Pour l'exercice 3 (cf. annexe n° 10) et dans les productions d'écrits, on peut remarquer qu'ils positionnent le verbe dans une construction syntaxique correcte de la phrase.

4.2.2. Lire et écrire.

Evaluation : compréhension (anticipation), production d'écrits (annexe 10, texte « Le carnaval » exercice 2)

Analyse des évaluations. Concernant les deux classes, les résultats sont satisfaisants. Les résultats sont légèrement supérieurs dans le groupe 1 (Classe de CE 1 référente). Un certain nombre de différences apparaissent qui peuvent être dues au fait que le verbe a été abordé plus tard avec un travail resserré sur le verbe, en lien avec la lecture et l'écriture. On peut donc supposer que cette familiarisation intensive favorise la mobilisation des savoirs acquis en étude de la langue dans une situation simple et adaptée d'écriture avec un effet immédiat.

En revanche, quand il leur a été demandé d'entourer les verbes qu'ils ont utilisés, les résultats sont irréguliers ce qui peut démontrer qu'à cet âge, la production représente une charge cognitive où des savoirs vont être ré-utilisés « sans mise à distance objectivée » de la langue mais par automatisation. Leur demander d'entourer leur verbe représente une surcharge cognitive importante sur une dizaine de verbe ou plus à la suite.

Au delà de ces évaluations, il est à noter les travaux réalisés par les élèves de la classe de CE1 référente :

La production d'écrits a été sollicitée à plusieurs reprises lorsque le verbe avait une importance particulière, tant d'un point de vue lexical que de son utilisation pour assurer un effet

littéraire. Ce qu'ils ont appris précédemment sur le verbe, en situation décontextualisée, ils l'ont recontextualisé.

Ces activités ont toujours été associées à des activités de lecture. Les élèves ont pu ainsi concevoir des ouvrages collectifs :

- la suite de l'histoire de *Alice sourit* de J. Willis et T. Ross, Folio Benjamin, 1999
- un imagier et un abécédaire sur les verbes après la lecture de *Imagier photos, petites histoires à partager* de E. Cadhillac, Hatier 2005 et de *Larousse des tous petits, les verbes* de Agnès Rosenthal, Larousse, 1986 qui serviront d'outils de référence
- une histoire intitulée par les élèves « J'ai faim ! », suite à la lecture de l'album intitulé *Drôles de verbes*, Scarabéa 2007

Ces ouvrages sont disponibles dans la classe comme outils de référence et de consultation.

Les albums créés par la classe peuvent être emportés à la maison.

4.3 Bilan prospectif

Les résultats aux évaluations montrent que le dispositif a eu une efficacité certaine dans les apprentissages proposés.

Cependant, nous pouvons observer aussi des limites liées à l'âge des enfants, à leurs capacités cognitives et à la difficulté de l'objet (le verbe est complexe) dont la conceptualisation n'est pas simple. Les ambitions doivent être raisonnables et adaptées à l'âge des élèves. Conduire à développer une attitude réflexive sur la langue et prendre en compte les difficultés repérées chez les élèves changent effectivement leur rapport à la langue. L'observation de la langue devient plus attentive, plus impliquée, plus raisonnée. C'est un apprentissage utile qui s'inscrit dans la durée. La condition de son efficacité est de mobiliser régulièrement cette attitude. Elle enrichit l'étude de la langue et jalonne davantage, en faisant expliciter, les observations et les acquis aux élèves. L'articulation avec la lecture et l'écriture justifie pour l'élève ce travail mené lors d'activités spécifiques.

Ce dispositif permet à l'enseignant d'être au plus près de la réflexion des élèves. Il analyse régulièrement les productions des élèves, les interactions. Ainsi, sont mis en évidence les difficultés et les obstacles à partir desquels le professeur peut rebondir pour adapter des activités ou pour envisager de nouveaux apprentissages.

Les difficultés des élèves sont les mêmes que celles que l'on peut remarquer dans les classes supérieures. Les apprentissages sur le verbe sont à poursuivre au cycle 3.

Par exemple, en faisant expliciter individuellement leur raisonnement, nous pouvons voir :

- une **confusion nom/verbe** : entre verbe et nom désignant une action, entre nom et verbe quand ils appartiennent à la même famille, notamment quand ils sont homophones.
 - C entoure « *costume* » « *parce qu'on peut faire costumer* », *déguisement* parce qu'on peut faire *déguiser*. En exercice 3, il choisit le verbe « *danser* » et écrit « *la danse se bun pour les filles.* »
 - Al souligne *degisement* : *je fait mon degisement de carotte*
 - R souligne *supporter* : *je suis supporter de l'OL*
- des acquis sont présents, mais ils demeurent fragiles pour certains élèves, notamment dans des cas délicats comme ceux qui viennent d'être évoqués.

Ainsi des axes sont à envisager pour continuer le travail sur le verbe :

- **renforcer et complexifier** :
 - différencier nom et verbe, par exemple par des activités de tris, de classement. A partir d'un corpus de nom et de verbes à placer dans l'une ou l'autre bouche d'un monstre à deux bouches (la bouche des noms / la bouche des verbes) activité directement inspirée des situations oui/non proposée par Britt-Mari Barth²⁹ pour engager les élèves vers l'abstraction et l'explicitation de critères. L'élève doit expliquer son classement. Les critères sont validés par le groupe classe.
 - complexifier : proposer des phrases avec deux verbes dans la même phrase. (Attention de ne pas trop complexifier pour des CE 1) ; poursuivre l'identification aux temps composés et faire souligner auxiliaire + verbe,
 - entretenir les acquis et continuer les activités d'interaction entre lecture et écriture pour qu'ils mobilisent, développent et stabilisent leurs acquis.
- **Aller plus loin dans la nouveauté**
 - poursuivre une attitude réflexive sur la langue concernant le verbe et ses variations (personne, nombre),
 - repérer la relation sujet et verbe dans la phrase, critère efficace pour le groupe 2 (classe témoin) avec des tris en tableaux par exemple,
 - déterminer le verbe grâce à plusieurs facteurs convergents, faire fonctionner plusieurs critères (à la fois temps, personne, nombre). En découvrir d'autres : par exemple, aborder aussi le verbe + négation (Je suis malade. Le verbe est « suis » car il est possible de dire

²⁹ Britt-Mary Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987.

« Je ne suis pas malade. » Ce n'est pas malade car il est impossible de dire « je suis ne malade pas »).

- entrer dans l'emploi des temps, la conjugaison, l'orthographe et les accords facilités par l'apprentissage mené précédemment. Ces nouveaux apprentissages viendront consolider la notion de verbe.

Conclusion

Au terme de ce travail, nous pouvons évaluer s'il a répondu aux objectifs initiaux. Le déroulement des séances et le bilan des évaluations ont mis en évidence un certain nombre de paramètres liés à la problématique du mémoire : « Comment développer une attitude réflexive sur la langue pour favoriser l'entrée dans l'écrit ? » Ainsi, par rapport aux hypothèses de départ et après expérience, des connaissances professionnelles se sont affinées sur :

1) les élèves :

Leurs productions ont confirmé qu'ils ont des savoirs sur la langue et des possibilités d'analyser la langue, notamment quand son étude est en lien avec des productions ou des manipulations qu'ils ont pratiquées. Les interventions et les interactions au sein de la classe démontrent que les élèves sont capables de raisonner sur la langue, de parler du verbe. « Jeunes grammairiens », ils développent, à leur niveau, des compétences métalinguistiques qui facilitent l'entrée dans l'écrit. En revanche, des difficultés et des obstacles réels sont notés, liés à leur âge, à une certaine maturité cognitive nécessaire pour l'abstraction et à l'objet d'étude difficile que représente le verbe. Des écarts entre élèves apparaissent. Les évaluations ont alors permis de mieux repérer les difficultés individuelles, supports d'une différenciation et de prolongements à mettre en place (renforcer, mobiliser, complexifier, renouveler).

2) les savoirs :

En faisant de la grammaire par un travail réflexif, les élèves construisent des savoirs et rentrent progressivement dans l'écrit. L'enseignant suit l'évolution des élèves et de leurs acquisitions.

Le verbe, par sa variété de forme et de position dans la phrase, est un objet complexe à appréhender pour des jeunes élèves. Son apprentissage se construit dans la durée. La diversité des entrées enrichit son appropriation :

- observer et manipuler le verbe, notamment à travers une interaction entre grammaire, lecture et écriture pour le rendre plus familier ; l'écrit permet de voir les phénomènes en jeu, de les désigner, de les mobiliser,
- varier les critères d'identification (critères convergents) : modifications qui l'affectent (temps, nombre, personne), éléments qui peuvent l'entourer (négation, nom ou pronom sujet),
- prolonger les apprentissages (conjugaison, orthographe et accords, emploi des temps verbaux) qui viendront consolider la notion de verbe.

3) les dispositifs didactiques

L'expérience nous montre qu'il est important pour l'enseignant de maîtriser les savoirs en jeu pour les rendre accessibles aux élèves et pour repérer les obstacles. Il est nécessaire aussi de diversifier les activités, les modes d'appropriation et les supports proposés aux élèves. Ces conditions facilitent le développement d'une attitude réflexive sur la langue et l'entrée dans l'écrit. C'est le dispositif qui aide à construire le réflexif par les situations qu'il propose. La diversité des supports et des activités permet d'accrocher l'intérêt des élèves, de mobiliser leur participation aux apprentissages et de susciter une activité intellectuelle.

Ce mémoire a donc enrichi ma réflexion et mes pratiques professionnelles. Il a développé la mise en relation d'apports théoriques et de pratiques. Ce temps accordé à une réflexion prolongée et approfondie sur l'enseignement de la grammaire m'a permis d'évoluer professionnellement et de me centrer sur ce qui est essentiel pour le cycle 2 d'une part, l'entrée des élèves dans l'écrit, apprentissage fondamental, et d'autre part l'entrée dans les premiers apprentissages de la grammaire, ce qui suppose un autre rapport à la langue.

Ce travail m'a engagé à approfondir une attitude réflexive sur les composantes d'une démarche didactique à analyser sous ses multiples aspects : théorique, pratique, institutionnel. Après 13 ans d'ancienneté et d'expérience, l'intérêt de ce travail est de mieux savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait, de continuer à enrichir une réflexion, à renouveler des pratiques, à rester en éveil et à toujours mieux percevoir les possibilités de jeunes élèves mais aussi leurs difficultés.

Les compétences professionnelles se construisent dans l'analyse des objectifs fixés et des dispositifs mis en place pour des élèves dans une classe précise. De ces expériences, sont nées l'envie d'avancer encore, de communiquer, de transmettre et d'échanger.

Annexes

Annexe 1	Productions des élèves et observations générales (cf.séance 1)
Annexe 2	Tableau des formes verbales des productions de la séance 1
Annexe 3	Corpus de textes de la séance 2
Annexe 4	Séquence sur le verbe
Annexe 5	Situations d'entraînement (Rituels, exercices)
Annexe 6	Situation de ré-investissement « <i>Alice sourit</i> » séance 5
Annexe 7	Exemples d'écrits de référence
Annexe 8	Livres jeunesse et productions
Annexe 9	Evaluation n°1 (identifier un verbe dans une phrase et justifier)
Annexe 10	Evaluation n° 2 (Etude de la langue, compréhension, production d'écrits)

Annexe 1 : Productions des élèves et observations générales (cf. séance 1)

Séance 1 : descriptif

Ecrire au tableau 3 verbes (prendre, trouver, venir) choisis parmi les verbes les plus fréquents et présentant des formes finales différentes.

Les questionner : j'ai écrit des mots, qu'en pensez-vous ?

Le but de la tâche est de leur faire écrire un texte avec ces 3 verbes.

Le travail est individuel dans un premier temps.

Productions individuelles séance 1

(n° du texte suivi de l'initiale du prénom de l'élève)

1 A. Dans mon jardin j'**ai trouver** deux beau diamand il falait les **prendre** alors je l'aises prit et je suis parti pour **venir** à la maison

2 K. il était une foi un peiti lapin qui ojoredui alé cherech des carotte mes dans le boi le renard di je **ves venire** et **trouver** ses carotte et les **prendre** ses carotte et les mange mes quen le lapin rentré chélui le lapin vu plu ses carotte il sona ché le renard di mes non je nes pas té carotte le lapin di si sé touoi qui les sapri je rvienu déré demun di le lapin

3 Ar.j'**ai trover** un cociage.je ne sais pas si je vais le **prendre**. Petetre qu'un diable va **venir**

4 E.Lucie à **trouver** son fichier de math elle comense à trailler. Lucie jet son fichier par terre elle en na mar. Elle dis : « j'en ner mar »

5 M.Un jour cinlcint **a trouver** un diamant. Il vas le **prendre** demint matin et se matin la il apelat une dame pour lui dire sie elle pouver **venire** cher lui demin aprer midid et elle lui dit oui. Alors elle **était venut** et il lui avait monter.

6 Ca.Une maman **a trouver** une petit fille et **la pri** dans ses bra et lui di **viin** cher nou et mota dans la viotur et les jen lui dire bin venu cher nous !

7 Q J'**ai trouver** du papier caldeau ? non pas ancoue sa. Je vais le **prendre** et je le jete den la poubele, pui je **vais venir** à l'école.

8 Al.

Un jour **jest trouver** un chapeau partère touts la nuit. Je **lait prit** est je lais mi sur ma tête. Je **vest prendre** la voitur rouge et noir. Jest vu **venir** une pricesse abier en bege.

9 B. Le titre : la chas au trésore

Il fose con **ouve** le trésore. **Trouver trouver** ! ba **prend** le. Il fo **venir** quan on **na trouver** bravos Alexane ?

10 T. **Jai trouver** à la maire un tré joli quociage. E seque je pe le **predre** papa. Oui mon fils mai il fodra re **venir**.

11 I. Un jour des frances **aves trouver** le Canada ils **pris** ler drapeau et ils **sont reveni** en France.

12 Em Il y avait une fois une petite fille qui **avait trouver** des murtille des bois et même elle s'est raelée que sa grand mère lui avait dit : « si **ta trouver** des myrtille des bois ramse lée et ramene bésé elle les ramena et sa gan mère lui dit : tu est formidable. et tira en re **prendre**. et tu vas **re venir**.

13 Axl Il était une fois un garçon qui **avait trouver** un escargot. Une fois il **avée prendre** une libilule.une fois il avi une chauv-souri qui **venir** que la nuit.une autre fois il avai perdu tous c'est annimeau.et un jour il voudrai ravoir des annimeau et un jour il à u une souri.une fois comme il avai une fairme il à acheter une vache aprai il avai un cheval.

14 Lu.Il était une fois un petit garçon qui **avait trouver** un livre de magie. Il deva **prendre** du sel des petit po et des serpen vennimeux bien vivent. Un jour il avait vu quelquin **venire** cher lui. Elle vouler lui voler la reète. Mais il se defend' a la dame sans faire écseprer elle fis tonber le chodron par rere. La posion magique tonbat par ter et le povre peti graçon avait trée pore qui lui arrive quelque chos. Une semainne plu tar il y avait des oraie qui lui pouser sur son visage.

15 J. Il **trouver** une pierre magique el la **prend** dans sa mian et la ramena à la maison Sa maman lui di a bien un sort magique.jé di je re tourne au boisil vie un.papier il écris quelque chose saités **venir venire** je sui majique abraquadabra

16 O. La petite fille à **trouver** un bonbons et elle le **pren** à et elle retrouve un notre bonbons en foren de cosicon et **vieun** à la piscine.

17 Alx Un jour une petite fille qui sapele Léa. Elle avai un chien appele Ryad. Un jour elle se promenai dans son jardin elle **aver trouver** un petite caillou d'or. Elle appele sa maman elle di de man

18 Mav. Au joredgī ses mon nanivaireser ! Et jer unviter Calila et Kenza et May et Alix.

19 R. **Trouver** et **prendre** il son don la meme fami et avec coquage ;

20 C. Vener voir je **trouver** de la glaçe j **prendre** la glaçe elle et vroid. **Venir** fair une boul de nerje

21 My. Le roi dix cons dois **trouver** de la glace Bons on va **prendre** la gace et **venir** la déposé au roi.

22 S. **Vener** vite voire ce qu **jer trouver** je vais le **prendre**. vous dever **venir** voir

23 Ry Dans la cour de récréation j'**ai trouver** une carte de poker et elle était à un CM2 et je devait. La **prendre** et de **.venir** vert lui lui donné.

24 K. il était une fois une fille et un garçon la fille s'appelai caramel et le garçon chocolat il voit un domme l'homme lui disai alai me **trouver** un euro siboupler si il avait quesl'qu'in qui le pren **revenner** vites ! dacor dit chocolat dacor dit caramel il parti le plus bion possible poru chércher 1 euro il traversa l'algéri de l'algéri aux Canada du Canada à la frence cen boire cen manger et un jour il venir dans une grote avec amanger et à boire et un ourse surgi sur lui et elle les deux enfant sons parti de la grote et revenir plu gamer et deplus quil son parti on na plus gamer entendu plus gamer deux en afrique le vilage était quonten de caramel et chocolat merme sil on mors

Observations générales :

. Il ressort des 24 productions que :

- sur les 24 productions, une seule n'utilise pas les verbes donnés. Après discussion avec l'élève, c'est la consigne de prendre les trois verbes qui n'a pas été intégrée à l'écriture du texte mais d'autres verbes ont été utilisés
- 5 productions ont utilisé 2 verbes parmi les 3 verbes proposés
- pour 18 productions, les trois verbes ont été utilisés
- l'utilisation des verbes est compréhensible d'un point de vue sémantique pour les 24 productions
- d'un point de vue grammatical, pour 23 productions, la cohérence syntaxique, avec des formes conjuguées ou à l'infinitif, est assurée
- 22 élèves ont utilisé des verbes dans une forme conjuguée alors qu'il n'y avait pas eu de précision dans la consigne sur cette possibilité.
C'est sûrement par « effet pervers » de la consigne que deux élèves utilisent l'infinitif à la place des verbes conjugués.

Pour les formes conjuguées, on retrouve ce qui peut caractériser un verbe :

- les éléments qui peuvent entourer le verbe : négation, nom ou pronom sujet
- les variations morphologiques en fonction :
 - de la personne, du nombre : *elle la pri, j'ai trouver, vous aver trouver*
 - du temps : *elle la pri, il avait trouver, va venir,*
 - du mode : *vieun à la piscine, viin, venir*

Différents types de texte ont été produits. La plupart des élèves ont choisi de raconter. Il y a aussi des textes en dialogue (dialogue en contexte, dialogue sans contexte), 1 texte de type documentaire, 1 définition qui montre que l'élève est déjà dans une analyse métalinguistique. « trouver et prendre sont de la même famille et avec coquillage » ; l'élève sous entend que ces deux mots font partie d'une même classe grammaticale et qu'ils peuvent se construire avec le mot coquillage « prendre un coquillage » « trouver un coquillage » . L'élève est sensible aux particularités de la langue ; il sait qu'il est dans l'étude de la langue ; (A signaler que cet enfant est nouveau arrivant et bilingue, donc très sollicité quant à l'utilisation de la langue)

Annexe 2 Formes verbales des productions de la séance 1

Verbes trouver, prendre, venir en gras + autres verbes qui varient suivant :				
Mode/temps	La personne, le nombre	Formes incorrectes	Formes correctes à l'oral	Formes correctes à l'écrit
Indicatif				
- présent	1 ^{er} singulier		sui 15 jenes pas 2 j'en ner mar 4 jete 7 appele 17 pe re tourne 15 tu est 12	sais 3 a 15
	2 ^{ème} singulier 3 ^{ème} singulier	fose (pour faut) 9 siboupler, 24 (s'il vous plait)	et 20 sé 2 ses 18 e seque en na mar 4 comense 4 sapele 17 appele 17 jet 4 di 17 dix 21 vieun (pour vient) 16 pren 16,24 dois 21 fo 9	mange 2 retrouve 16 prend 15 voit 24
	2 ^{ème} pluriel 3 ^{ème} pluriel		dever 22 son 19	
- imparfait	3 ^{ème} singulier	avi (pour avait) 13	devait 23 aités 15 avai 13,17 promenai 17 s'appelai, 24 disai, 24 falait, 1 pouvé, 5	était 2,13,14,23,24 avait 12,14,24 disait 24,

	3 ^{ème} pluriel		rentré 2 alé 2 vouler 14 trouver 15 pouser (pour poussaient) 14	
- passé simple	3 ^{ème} singulier 3 ^{ème} pluriel	vu 2 mota (pour monta) 6 deva 14 se défend'a 14 pris (prirent) 11	travérsa 24 sona 2 apelat 5 tonbat 14 di 2, 6, 15 surgi 24 parti 24 fis 14 vie 15	ramena 15 dit 5,12,24
- futur	1 ^{ère} singulier 2 ^{ème} singulier 3 ^{ème} singulier	je rvienu déré 2 (reviendrai) tira 12 (pour t'iras)	 fodra 10	
- futur proche	1 ^{ère} singulier 2 ^{ème} singulier 3 ^{ème} singulier		je ves venire 2 je vest prendre 8 tu va re venir 12 il vas le prendre 5	vais venir 7 vais le prendre 3,7,22 va prendre 21 va venir 3
- passé composé	1 ^{ère} singulier	J'ai trover 3	ai trouver 1,7,23 jai trouver 10 jest trouver 8 jest vu 8 jer trouver 22 jer unviter 18 je l'aises prit 1 (pour je les ai pris) je lait prit 8 je lais mi 8 Jé di 6	suis parti 1

	2 ^{ème} singulier		touoi qui les sapri 2 si ta trouver 12	
	3 ^{ème} singulier	a tu 13, à trouer 4,16, à acheter 13 à trouer 5,6 la pri 6 on na trouver 9 on na plus gamer entendu 24		
	3 ^{ème} pluriel	sont reveni 11 sil on mors (sont morts) 24	sons parti 24 son parti 24	
- plus-que- parfait	3 ^{ème} singulier	avée prendre 13 avait monter 5	avai trouver 12,13,14 aver trouver 17 était venu 5 13 avai perdu 13	avait dit 12 avait vu 14
	3 ^{ème} pluriel		aves trouver (avaient) 11	
Conditionnel				
- présent	3 ^{ème} singulier		Voudrai 13	
Subjonctif				
- présent	3 ^{ème} singulier	touve 9 (pour trouve)	Arrive 14	

Impératif				
- présent	2 ^{ème} singulier 2 ^{ème} pluriel	viin 6(<i>pour viens</i>) ramse lée 12 (pour ramasse les)	ramene 12 prend le 9 vener 20,22 revenner 24 alai 24	
Infinitif		Cherech Trover 3 Traille 4 (pour travailler) Predre (pour prendre)	tonber 13 amanger 24 chércher 24 déposé 21 donné 23 venire 2,5,14,15 re venir 10,12 re prendre 12 fair 20 voire 22	trouver 2,19,21,24,5 voler 14 manger 24 venir 1,3,8,9,13,15,20,21,22,23, revenir 24,12 prendre 1,2,3,4,5,8,13,14,19,20,21,22,23,13 faire 14 dire 5 ravoir 13 voir 20,22 boire 24
Participe passé			abier (habillée) 8 trouver 4,5,6,7,8,9,10,11,12, 13,14,6,17,18,22,23 appele 17 prit 1,8 parti (partis) 24 di 6 mi,8 sapri 2 pri 6 venut 5 u (pour eu) 13 mors (morts) 24	

Annexe 3 Corpus de textes 2 ème séance

Objectifs : - conduire à observer dans les textes que le verbe se transforme, faire repérer les Variations,
- construire avec les élèves des outils de références : chaque verbe a un infinitif (constitution d'un tableau à deux colonnes : infinitif et formes conjuguées) qu'ils pourront ensuite compléter et utiliser dans des productions d'écrits (imagier des verbes, par exemple)

Textes choisis et orthographiés correctement.

Critères de choix : variété de textes : récits, dialogue, documentaire ; personnes différentes

- utilisation des verbes : trouver – prendre – venir (cf consigne d'écriture)
- variété de formes : personnes, temps, mode

Corpus :

Dialogues

Texte 1 : Il était une fois un petit lapin qui allait chercher des carottes mais dans le bois le renard dit : « Je vais aller chez lui, trouver ses carottes, les prendre et les manger ».

Mais quand le lapin rentra chez lui, il ne vit plus ses carottes. Il sonna chez le renard qui lui dit :

« - Mais non je n'ai pas tes carottes !

- Si c'est toi qui les as pris, je reviendrai demain . » dit le lapin. (K)

Texte 2 : Une maman a trouvé une petite fille et la prit dans ses bras. Elle lui dit : « Viens chez nous » et elle monta dans la voiture. Les gens lui dirent :

« Bienvenue chez nous ! ». (Ca)

Texte 3 : « Venez vite voir ce que j'ai trouvé. Je vais le prendre, vous devez venir voir. » (S)

Textes à la troisième personne du singulier

Texte 4 : Il trouva une pierre magique et la prit dans sa main et la ramena à la maison.(J)

Texte 5 : La petite fille a trouvé un bonbon et elle le prend. Elle retrouve un autre bonbon en forme de saucisson. (O)

Texte 6 : Un jour quelqu'un a trouvé un diamant. Ce matin-là, il appela une dame pour lui dire si elle pouvait venir chez lui demain après-midi. Elle lui dit « oui ». Alors elle était venue et il lui avait montré. E

Texte à la première personne du singulier

Texte 7 : Un jour j'ai trouvé un chapeau par terre . Je l'ai pris et je l'ai mis sur ma tête. (Al)

Texte à la troisième personne du pluriel

Texte 8 : Un jour des français avaient trouvé le Canada. Ils prirent leur drapeau et ils sont revenus en France. (I)

Annexe 4 : Séquence : le verbe, première séquence

Compétence : - repérer le verbe conjugué dans des situations simples

Au cycle 2 « L'élève apprend à identifier le verbe dans une phrase en repérant les variations qui l'affectent » (I.O Editions Scéren, 2007, p.90).

Objectifs spécifiques :

- amener les élèves à développer une attitude réflexive sur la langue,
- construire des premières connaissances concernant l'identification du verbe en repérant les variations qui l'affectent.

Ce premier travail sur le verbe doit conduire les élèves à découvrir le verbe comme élément essentiel de la phrase. Il portera ensuite plus précisément sur ses variations comme facteur d'identification, notamment celles liées au temps. Les autres variations seront mises en évidence par les élèves mais développées plus spécifiquement dans le cadre d'autres séquences.

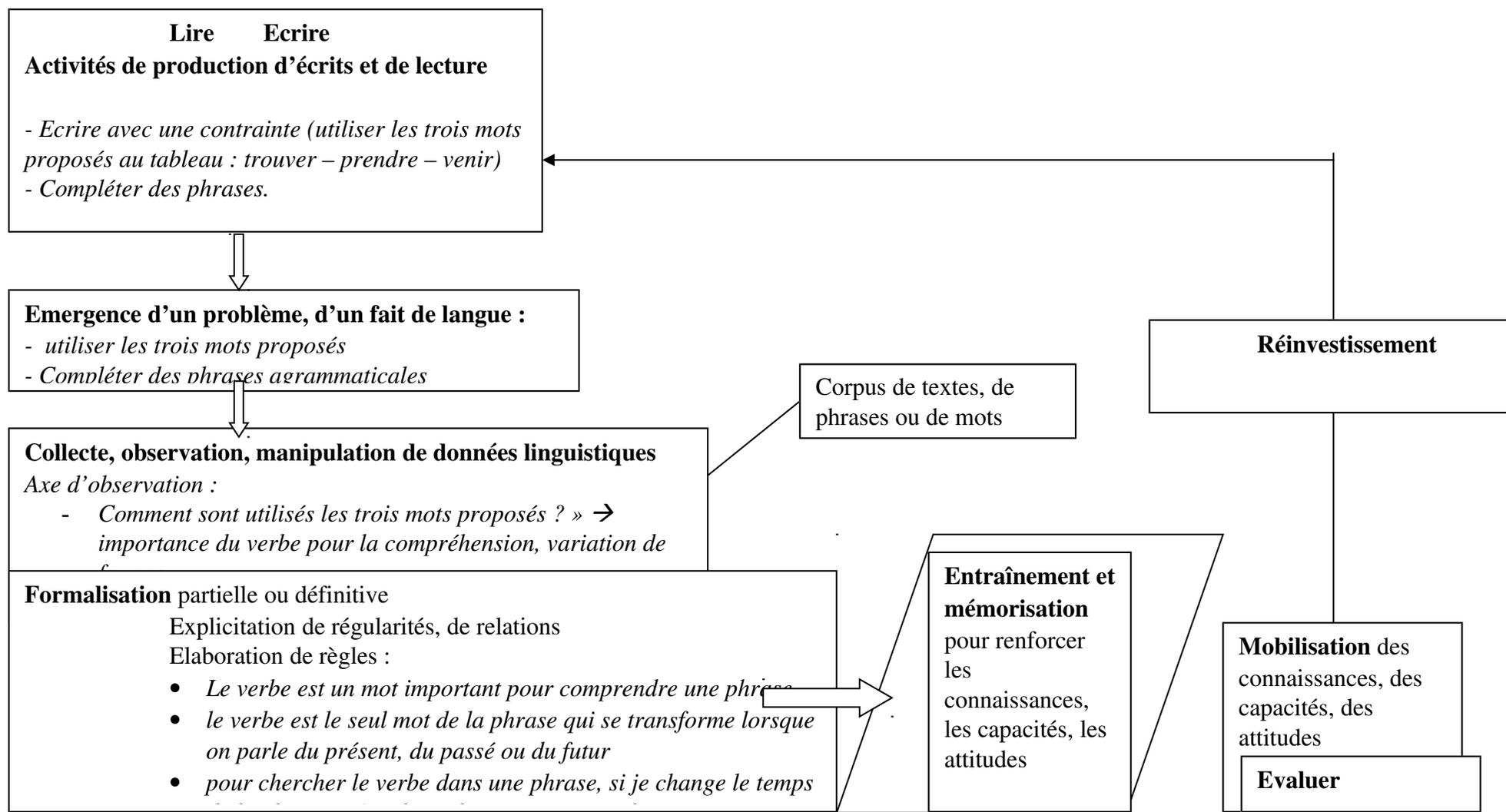
séances	objectifs	supports	activités	modalités
N°1	- produire un texte	3 verbes au tableau : <i>trouver- prendre -venir</i>	Produire un texte qui utilise les trois mots écrits au tableau (cf. annexe 1)	individuel
N°2	- développer une observation et une réflexion sur la langue à partir des productions - repérer que les mots donnés au tableau ont pu changer de forme	Corpus de textes (corpus différencié)	Observer des verbes dans des textes écrits en 1 ^{ère} séance Constituer un premier écrit provisoire de référence (tableau verbe à l'infinitif, formes conjuguées) <u>Ecrit de référence 1</u>	Binôme collectif
N°3	- développer une attitude réflexive , utiliser les outils dont on dispose pour résoudre un problème simple de langue - repérer le verbe comme élément essentiel de la phrase	Corpus de phrases dont on a enlevé le verbe	Observer, compléter, comparer des phrases : → problème de compréhension. Ecrire le mot qui manque. (ajouter) → Comparer les phrases → Argumenter, catégoriser, formaliser : construire la classe des verbes, voir l'importance du verbe pour comprendre une phrase. <u>Ecrits de référence 2 et 3</u> : une affiche sur les verbes conjugués intitulée « les	Collectif, Binôme Collectif

			verbes » et une première synthèse sur le verbe	
N°4 et bis R I T U E L S	- s'entraîner à manipuler les verbes : écrire, dire, ajouter, substituer, observer, comparer - formaliser les découvertes	Corpus de phrases, de textes courts	Activités rituelles : manipuler, s'entraîner Ecrire le verbe qui manque dans une phrase, écrire une phrase à partir d'un verbe, remplacer le verbe par un autre, mimer un verbe, trouver le verbe mimé et écrire une phrase avec ce verbe - compléter une affiche de référence sur les différentes formes du verbe observées et ses conditions de variation. <u>Ecrit de référence 4</u> : tableau : verbes à l'infinitif / verbes conjugués (cf. annexe 7)	Individuel Validation collective
N° 5	- réinvestir connaissances et capacités sur le verbe dans un autre domaine du champ disciplinaire	Album - <i>Alice sourit</i> de Jeanne Willis et Tony Ross	Ré-investissement (cf. annexe 6)	individuel
N°6 N°7	- développer une attitude réflexive , utiliser les outils dont on dispose pour résoudre un problème simple de langue - repérer les variations du verbe en fonction du temps	Corpus de phrases choisies parmi les productions des élèves	- comparer les variations d'un même verbe à partir d'une phrase donnée au départ sans verbe - trier - structurer les connaissances : <ul style="list-style-type: none"> • Le verbe est le seul mot de la phrase qui change lorsque on parle du présent, du passé ou du futur • Pour chercher le verbe dans une phrase, je change le temps de la phrase : c'est le seul mot qui se transforme <u>Ecrit de référence 5</u> Sur une autre affiche, sont notées les autres variations découvertes : l'accord, la personne ... qui feront l'objet d'autres séances dans le cadre de séquences spécifiques.	Collectif Binôme collectif

<p>N°8 et bis</p>	<p>- comprendre un texte - lire, écrire un texte - élargir et mobiliser son vocabulaire disponible en mobilisant leur attention plus spécifiquement sur les verbes qui ont un rôle particulier dans les ouvrages ou textes proposés</p>	<p>Eric Cadhillac, <i>Petites histoires à partager, Mon imagier photos, les verbes</i>, Hatier 2005</p> <p>Agnès Rosenthal, <i>Le Larousse des Tout – Petits, les verbes</i>, Larousse, 1986</p> <p>Albums : <i>Drôles de verbes ! actions et sensations</i>, Editions Scarabéa 2007</p> <p>Autres albums possibles - Isabel Finn et Jack Tickle, <i>La coccinelle qui ne voulait pas voler</i>, Gründ , août 1999 - Michael Rosen et Helen Oxenbury, <i>La chasse à l'ours</i>, Ecole des loisirs, 1998</p>	<p>- élargir et mobiliser son vocabulaire disponible en constituant un imagier des verbes de la classe : à partir d'un verbe lui associer une image et trois phrases utilisant ce verbe en faisant varier le temps et la personne (En prolongement de la découverte de l'imagier d'Eric Cadhillac)</p> <p>- lire , écrire, élargir et mobiliser son vocabulaire disponible Constituer un abécédaire des verbes : choisir un verbe et l'illustrer par une phrase recopiée parmi des documents sélectionnés par l'élève en classe ou en BCD</p> <p>- comprendre un texte, produire un texte : « anticiper dans une lecture (ou une production) dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé » (I.O, IXO p.84)</p> <p>Cf. annexe 8</p>	<p>individuel</p>
-------------------	---	---	---	-------------------

N° 9	- Evaluer	Evaluation 1 Evaluation 2	Annexe 9 Annexe 10	individuel
------	-----------	------------------------------	-----------------------	------------

Démarche générale d'une séquence. Pour illustrer chaque étape, des exemples de la séquence sur le verbe sont écrits en italique.



Annexe 5 : Exemples de situations d'entraînement (rituels, exercices)

Voici quelques exemples de situations proposées en classe.

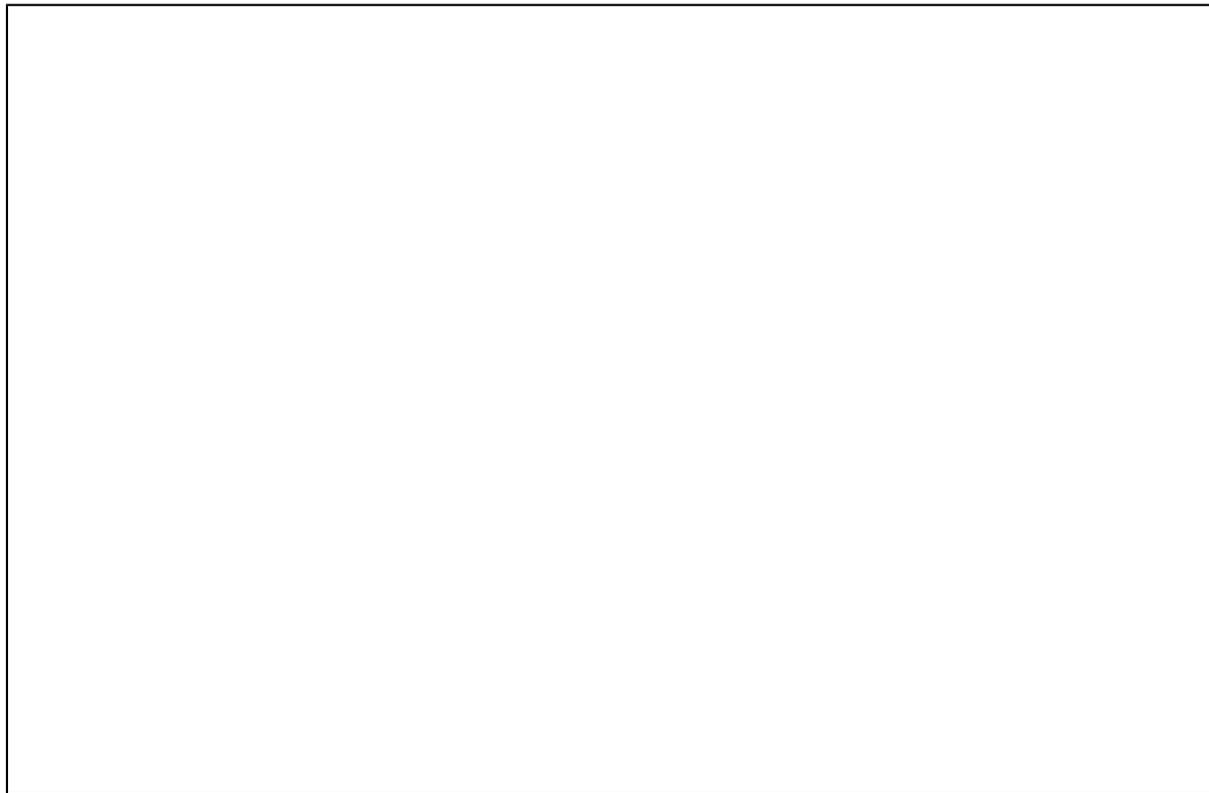
Activité	procédure	production
Phrases agrammaticales Jeudi, nous à la chorale. Les élèves à la patinoire. Emma un gâteau.	Ajouter un verbe	Jeudi,nous serons à la chorale allons sommes allés irons Les élèves vont à la patinoire. sont allés sont Emma a un gâteau. avait a apporté va avoir apporte mange aura va acheter a offert
<p>Remarques : Au fur et à mesure des phrases, les propositions augmentent et varient : temps, formes simples, formes composées. Les verbes choisis sont sémantiquement corrects et la position appropriée. L’affiche est alors enrichie. On pourrait supposer que confrontés à cette variété de temps et de formes, les élèves seront familiarisés très tôt à la diversité de conjugaison et favorise la reconnaissance de verbe dans des formes particulières (formes composées par exemple : a apporté, va acheter ...) ce qui facilitera les apprentissages dans les séquences futures. → nouvelles observations : -allons – sommes allés – irons. Pourquoi plusieurs formes pour un même verbe ?</p>		
Mimer un verbe Ecrire une phrase avec le verbe trouvé	Nommer et écrire	Effacer, courir, ouvrir, chercher
<p>Remarques : Rédaction d’un outil: une affiche est complétée (infinitif / formes conjuguées) Là aussi, apparaît une grande variété de formes et une adaptation au contexte sémantique de production. (Ecrire une phrase avec le verbe qui soit compréhensible)</p>		
Une phrase est écrite au tableau. La phrase est lue, le verbe entouré par un élève. Chaque élève écrit la phrase avec un autre verbe. Il doit entourer le verbe utilisé	Substituer un verbe à un autre	Un chat <u>attrape</u> une souris trouve - aime – regarde- saute sur - joue avec - a mange - a vu - a trouvé- a fabriqué - a mangé prend - avait Simon <u>fabrique</u> des lunettes. prend- trouve- fait- a pris – a perdu- a – regarde – construit – a pris – avait – vole – met – range – cherche - trouvait

Remarques : Comme pour toutes les activités rituelles, on constate une augmentation dans le nombre et la variété de formes des verbes proposés par les élèves.

L'installation en paradigme facilite le repérage du verbe notamment dans sa forme composée.

(a pris, a fabriqué ..) Le « a » sans accent apparaît de plus en plus : il est rappelé régulièrement que c'est une forme verbale qui n'a pas d'accent.

Annexe 6 Alice Sourit Séance n° 5



Année scolaire 2006-2007	Année scolaire 2007-2008
<p>Alice <u>joux</u> avec ses ami. Tom Alice <u>s'amuse</u> avec le tourniquet Thibault Alice <u>cri</u> Jordan Alice <u>dessine</u> Emilie Alice <u>écri avec</u> de lancre Alice est <u>caché</u> <u>darière</u> les pière David Alice <u>travaille</u> Ghäit Alice <u>elle</u> jous avec son chia Alice est <u>dans</u> le bain Jeanne Alice fait du <u>cheval</u> Alice <u>est</u> joyeuse Sarah Alice <u>calcule</u> Dounia Alice <u>nages</u> Yûki Alice <u>fai</u> des avions Anzor Alice <u>c'est</u> <u>nervé</u> Nicolas P Alice <u>peind</u> Karima Alice <u>s'amuse</u> Tara Alice se fait <u>male</u> Alice <u>joux</u> au pirate Nicolas G Alice <u>est</u> sont papa regarde un tablo Océane Alice se <u>cache</u> Yoan Alice <u>joue</u> dans l'eau Julie Alice <u>voyage</u> Emma Alice <u>samuse</u> dans le parc</p>	<p>Alice <u>fait</u> des calcul (L) Alice sa <u>samise</u> (Mm) Alice <u>fait</u> du cheval (R) Alice se <u>baigne</u> (Ar) Alice <u>des</u> sines (Ch) Alice <u>danse</u> avec sons papa (My) Alice fait <u>peur</u>. (Ca) Alice <u>s'amise</u> dans le bien avec sa maman. (K) Alice <u>joux</u> au pirate avec sa maman. (E) Alice <u>regarde</u> la joconde. (K) Alice <u>joux</u> .(Ma) Alice <u>pein</u> (Ar) Alice est <u>contente</u> (Em) Alice fait des <u>bétise</u> (J) Alice fait un <u>livre</u>. Alice va <u>dormir</u> (T) Alice <u>nage</u> (I) Alice <u>pleur</u>. (R) Alice est <u>contante</u> (AM) Alice s'est fait <u>male</u> (S) Alice <u>et</u> bléser (O) Alice <u>pin</u> (B) Alice <u>éclabousse</u> Alice ce fai <u>porte</u> par con papa (Alx)</p>

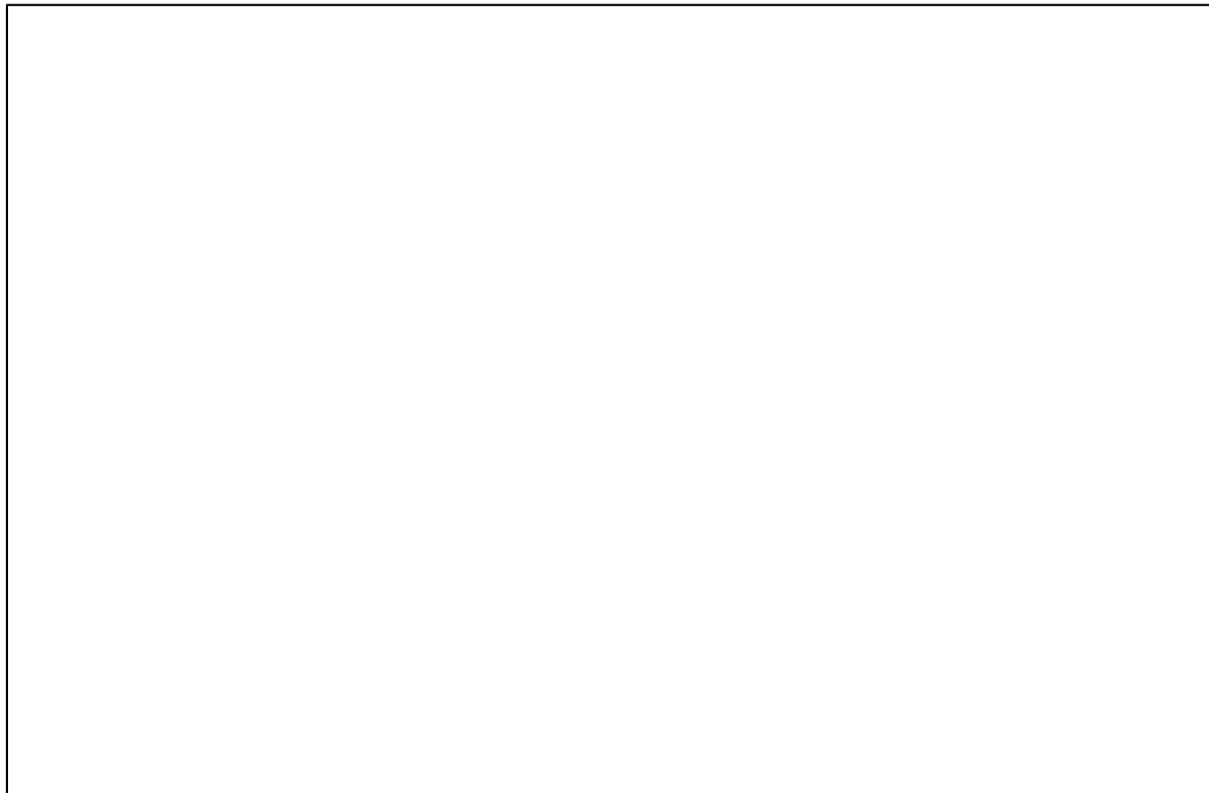
	Alice a <u>peure</u> . (Q)
--	----------------------------

A la suite de la production individuelle, chaque élève doit souligner le verbe.

Bilan

2006-2007	2007-2008
<p>Les 24 phrases ont été écrites Les 24 phrases légendaient avec cohérence les illustrations. Sur 24 phrases, 16 verbes ont été identifiés. Identifications erronées : confusion et/est, tableau, male, « c'estnervé » (u lieu de s'est énervé), cheval, dans, elle da (cf.darrière), avec Avec la discussion sont apparus des doutes aussi sur : avion, pirate, peind (verbe ou non ?)</p> <p>A l'issue de cette séance, est prévue une troisième séance où on dit pour chaque mot qui pose problème si c'est un verbe et pourquoi. Tableau de critères.</p>	<p>Compréhension, production : « demander aux élèves d'anticiper dans une lecture la fin d'une phrase dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé (...) ou encore de proposer des suites sémantiquement probables dans le contexte concerné»(Instructions officielles, Editions scéren, avril 2007, p.84) 100 % d'élèves complètent de façon pertinente avec l'image la phrase. On retrouve bien la cohérence de la structure syntaxique énoncée. Le verbe est envisagé comme l'élément principal donnant sens : chaque production peut être appareillé avec l'illustration d'après la principale information donnée par le verbe.</p> <p>Etude de la langue : A ce stade là d'apprentissage des enfants (pas de connaissance formelle concernant la conjugaison), ces productions témoignent des connaissances des élèves sur le verbe comme élément important dans la phrase ; des connaissances intuitives sur l'accord dans sa forme orale. En revanche, n'ayant pas de connaissance formelle concernant la conjugaison des verbes, les formes verbales écrites proposées sont rarement justes.</p> <p>Après la production, il est demandé de souligner le verbe.</p> <p>Nombre de réponses correctes : 14 Nombre de réponses partiellement correctes : 4 (se <u>baigne</u>, va <u>dormir</u>, <u>et</u> bléser, <u>a peure</u>) 1 verbe « assimilé » infinitif (se fait <u>porte</u>) Nombre de réponses fausses : 6 mots entourés correspondants à une autre catégorie (male, livre, bétise, contente, peur, des sines)</p> <p>On voit bien que l'identification du verbe pose encore problèmes. Des séances d'observation plus précise sur les verbes doivent être proposées et différenciées.</p>

Annexe 6 Alice Sourit Séance n° 5



Année scolaire 2006-2007	Année scolaire 2007-2008
<p>Alice <u>joux</u> avec ses ami. Tom Alice <u>s'amuse</u> avec le tourniquet Thibault Alice <u>cri</u> Jordan Alice <u>dessine</u> Emilie Alice <u>écri avec</u> de lancre Alice est <u>caché</u> <u>darière</u> les pière David Alice <u>travaille</u> Ghäit Alice <u>elle</u> jous avec son chia Alice est <u>dans</u> le bain Jeanne Alice fait du <u>cheval</u> Alice <u>est</u> joyeuse Sarah Alice <u>calcule</u> Dounia Alice <u>nages</u> Yûki Alice <u>fai</u> des avions Anzor Alice <u>c'est</u> <u>nervé</u> Nicolas P Alice <u>peind</u> Karima Alice <u>s'amuse</u> Tara Alice se fait <u>male</u> Alice <u>joux</u> au pirate Nicolas G Alice <u>est</u> sont papa regarde un tablo Océane Alice se <u>cache</u> Yoan Alice <u>joue</u> dans l'eau Julie Alice <u>voyage</u> Emma Alice <u>samuse</u> dans le parc</p>	<p>Alice <u>fait</u> des calcul (L) Alice sa <u>samise</u> (Mm) Alice <u>fait</u> du cheval (R) Alice se <u>baigne</u> (Ar) Alice <u>des</u> sines (Ch) Alice <u>danse</u> avec sons papa (My) Alice fait <u>peur</u>. (Ca) Alice <u>s'amise</u> dans le bien avec sa maman. (K) Alice <u>joux</u> au pirate avec sa maman. (E) Alice <u>regarde</u> la joconde. (K) Alice <u>joux</u> .(Ma) Alice <u>pein</u> (Ar) Alice est <u>contente</u> (Em) Alice fait des <u>bétise</u> (J) Alice fait un <u>livre</u>. Alice va <u>dormir</u> (T) Alice <u>nage</u> (I) Alice <u>pleur</u>. (R) Alice est <u>contante</u> (AM) Alice s'est fait <u>male</u> (S) Alice <u>et</u> bléser (O) Alice <u>pin</u> (B) Alice <u>éclabousse</u> Alice ce fai <u>porte</u> par con papa (Alx)</p>

	Alice <u>a peure</u> . (Q)
--	----------------------------

A la suite de la production individuelle, chaque élève doit souligner le verbe.

Bilan

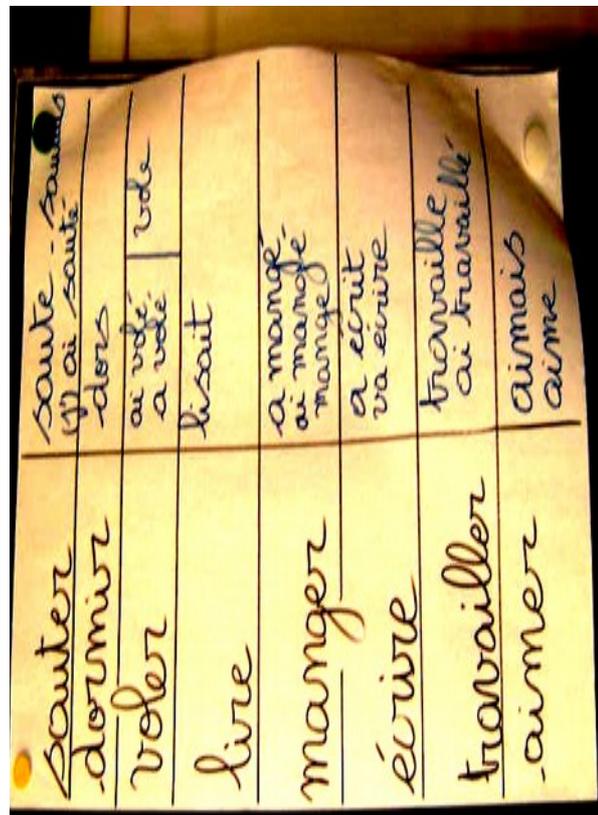
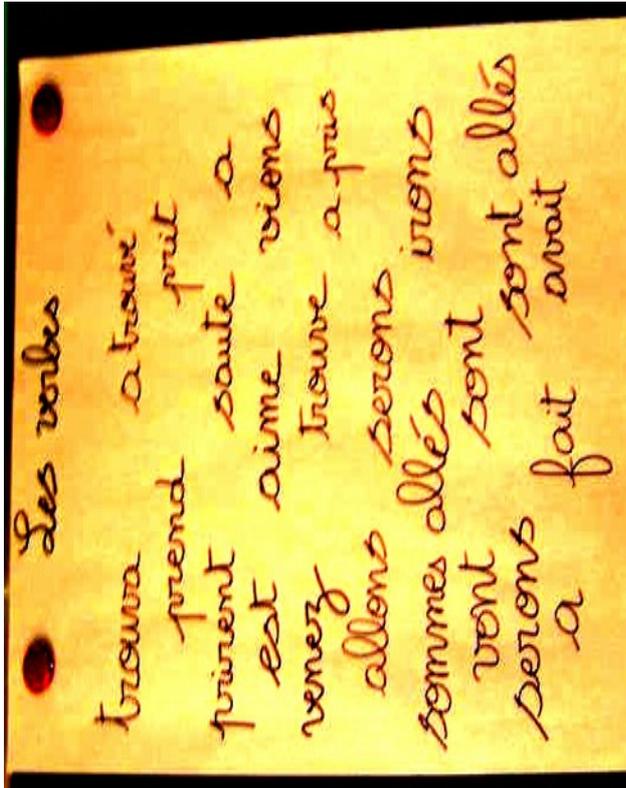
2006-2007	2007-2008
<p>Les 24 phrases ont été écrites Les 24 phrases légendaient avec cohérence les illustrations. Sur 24 phrases, 16 verbes ont été identifiés. Identifications erronées : confusion et/est, tableau, male, « c'estnervé » (u lieu de s'est énervé), cheval, dans, elle da (cf.darrière), avec Avec la discussion sont apparus des doutes aussi sur : avion, pirate, peind (verbe ou non ?)</p> <p>A l'issue de cette séance, est prévue une troisième séance où on dit pour chaque mot qui pose problème si c'est un verbe et pourquoi. Tableau de critères.</p>	<p>Compréhension, production : « demander aux élèves d'anticiper dans une lecture la fin d'une phrase dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé (...) ou encore de proposer des suites sémantiquement probables dans le contexte concerné»(Instructions officielles, Editions scéren, avril 2007, p.84) 100 % d'élèves complètent de façon pertinente avec l'image la phrase. On retrouve bien la cohérence de la structure syntaxique énoncée. Le verbe est envisagé comme l'élément principal donnant sens : chaque production peut être appareillé avec l'illustration d'après la principale information donnée par le verbe.</p> <p>Etude de la langue : A ce stade là d'apprentissage des enfants (pas de connaissance formelle concernant la conjugaison), ces productions témoignent des connaissances des élèves sur le verbe comme élément important dans la phrase ; des connaissances intuitives sur l'accord dans sa forme orale. En revanche, n'ayant pas de connaissance formelle concernant la conjugaison des verbes, les formes verbales écrites proposées sont rarement justes.</p> <p>Après la production, il est demandé de souligner le verbe.</p> <p>Nombre de réponses correctes : 14 Nombre de réponses partiellement correctes : 4 (se <u>baigne</u>, va <u>dormir</u>, <u>et</u> bléser, <u>a peure</u>) 1 verbe « assimilé » infinitif (se fait <u>porte</u>) Nombre de réponses fausses : 6 mots entourés correspondants à une autre catégorie (male, livre, bétise, contente, peur, des sines)</p> <p>On voit bien que l'identification du verbe pose encore problèmes. Des séances d'observation plus précise sur les verbes doivent être proposées et différenciées.</p>

Annexe n° 7

Pour formaliser les acquis, des traces écrites sont régulièrement rédigées avec les élèves : synthèses collées dans un cahier, affiches collectives de référence.

Ces traces sont complétées par des travaux d'élèves : abécédaire et imagier.

Des exemples de traces écrites :



Infinitif	Verbes conjugués
nager	nous <u>avons nagé</u> Arthur <u>nage</u> . Il <u>va nager</u> . Nous <u>nageons</u> . Il <u>avait nagé</u> . Je <u>vais nager</u> . Il <u>nageait</u> . J'ai <u>nagé</u> , hier. Je <u>nage</u> . Il <u>a nagé</u> .
afficher	Je <u>vais afficher</u> ... Lawrence <u>va afficher</u> . Il <u>a affiché</u> . J'ai <u>affiché</u> . Ils <u>ont affiché</u> . Alice et Alice <u>affichent</u> .
	partir
	Demain, je <u>partirai</u> . Hier, je <u>suis parti</u> . Il <u>est parti</u> . Je <u>pars</u> ... Nous <u>sommes partis</u> . Il <u>part</u> ... Il <u>est parti</u> . Je <u>vais partir</u> . Maman, Emilie et Is <u>sont partis</u> ...

Le verbe est le seul mot de la phrase qui se transforme, quand on change de temps.

Jeudi, nous chantons à la chorale.
Jeudi, nous avons chanté à la chorale.
Jeudi, nous chantions à la chorale.

Un imagier : *Mon imagier photos, les verbes, petites histoires à partager* de Eric Cadilhac,
Hatier, 2005



Les productions des élèves

Les élèves ont réalisé un imagier avec des illustrations ou des photos découpées dans des catalogues de littérature jeunesse.

Quelques exemples :

Rire / Martin rit sur la plage.

Aboier / Le chien aboie maintenant.

Lire / L'ours lit une histoire avec ses copains et ses copines.

Faire / Le savant fou fait des expériences.

Chercher / Le loup cherche sa femme.

Regarder / Les chevaux nous regardent.

Agiter/ Dans la mer tout le monde s'agite.

Cacher/ Le petit ours se cache avec son ami l'enfant.

Valser / Les gens valsent.

Voler / La cigogne vole dans le ciel.

Voler / Je vole un cheval.

Couler / Le bateau coule.

Fêter / Aujourd'hui, les indiens fêtent l'arrivée de l'hiver .

Etre / Aujourd'hui, le lapin est triste.

Avoir / Il a peur de l'eau.

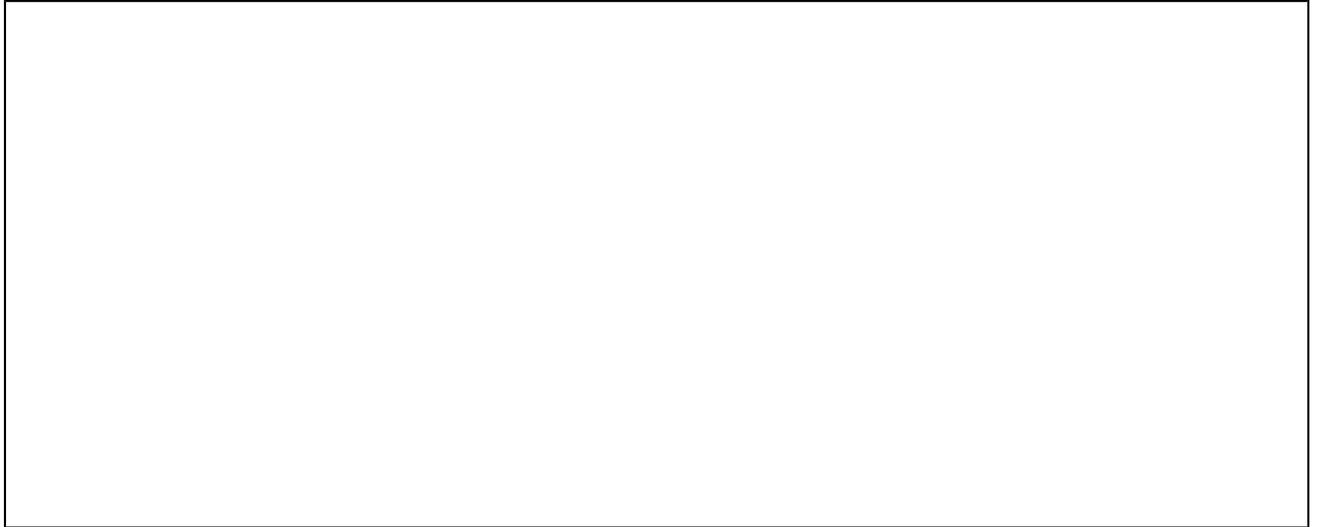
Marcher / les gens marchent.

Porter / Il porte des livres.

Trouver / La fée Sophie trouve une petite fille qui s'appelle Sophie.

Sentir / L'écureuil sent des chasseurs.

Un abécédaire : Larousse des tout-petits, les verbes, de Agnès Rosenthal, Larousse, 1986



Les productions des élèves :

Lors de séances menées en BCD et en classe, les élèves ont relevé des phrases dans des documents de leurs choix : albums, magazines, cahier de chanson et de poésie, recueils de poésie ... et les ont recopiées afin d'illustrer le sens du verbe sélectionné. Chaque production est complétée par un dessin. A chaque verbe, une fiche de présentation est complétée et rangée dans une boîte abécédaire utilisée à cet effet.

Quelques exemples :

Jouer / Pour jouer aux cow-boys, mon tout fait du pétard. Mes premières charades de J.H Maligne et A. Langlois

Annexe 9

Evaluation 1

Identifier le verbe dans une phrase et expliquer pourquoi c'est un verbe.

Julie court avec David dans la forêt.

- 1) Entoure le verbe
- 2) Je sais que c'est un verbe parce que

.....
.....

Groupe 1	Groupe 2
groupe de 25 élèves Travail sur le verbe à partir de décembre Eléments de définition du verbe selon le temps, la personne, le nombre. Procédures pour trouver le verbe : critères convergents	Groupe de 19 élèves Travail sur le verbe à partir de mi-septembre Eléments de définition du verbe : le verbe exprime une action ; un verbe a un sujet avec lequel il s'accorde.
Evaluation 1 1 absent, 24 présents Taux : 92 % de réponses correctes 22 réponses correctes sur 24	Evaluation 1 1 absent, 17 présents Taux : 100 % réponses correctes

Justifications du groupe 1

Justifications des élèves

- Dans les réponses correctes :

Je sais que c'est un verbe parce que :

- *ont pu changer de temps par exemple. Julie court avec David. (Issa)*
- *j'ai vu quand je la mettais au futur au présent et au passé que s'appellent courts qui changent (Tom)*
- *parce que je sais qu'il y a d'autres verbes alors il en reste un qui court et en plus j'ai changé la phrase je les mets au passé au présent et au futur (kenza)*
- *sais le verbe parce que je le mets au passé et j'ai vu que c'est le verbe (Quentin)*
- *je lis tous les mots et je vois que court peut se transformer (Arthur)*
- *j'ai mis la phrase au futur, au présent ou au passé. Exemple : Julie court avec David dans la forêt. Julie courait avec David dans la forêt. Julie courra avec David dans la forêt. (Alice)*
- *il y a d'autres déterminants alors je trouve court (Ramzi)*
- *je peux le transformer comme court, courir, ou en plain d'une autre sorte avec le mot court. (Manon)*
- *Si je mets pas un verbe on le met au passé ou futur et au présent le nom ne changera pas et le verbe lui-même changera. (Emma)*
- *Je sais que c'est un verbe parce que si c'était Julie ou David ce serait un nom (Alexane)*
- *C'est un verbe parce que j'ai changé de temps. Et les autres mots ne changent pas. Et le mot court a changé. (Luana)*
- *Je ne sais pas (Capucine)*
- *J'ai essayé de le mettre au passé au présent et au futur et ça fait comprendre la phrase (Joséphine)*
- *Le verbe c'est ce qui permet de comprendre une phrase. (Simon)*

- *Je les mis aux passé est sa fé : juli courè avec david dans la forêt (Alix)*
- *Parseque court ses le verbe courire est on peut pas mètre le, la ; les ... (Louise)*
- *Le verbe se transform au pasé au presen o future. (Christopher)*
- *C'est un verbe parce que le verbe courir aigziste parce que le verbe courir aigziste au passé o prèssen ou au future (Kilian)*
- *1. Il ave pas de déterminan devan. 2.j'est eseiller de le transformer et le mot qui a changé été court. 3. jarive pas a metr un determinan devan. 4. dp,c cest court me verbe*
- *J'ai reconu le verbe court dans la phrase (Maéva)*
- *J'ai pensé que court étai le verbe parsece le les mi au passé. Je nes pas pris Julie et David ni avec parce cans jes mi au passé il a pa changé sès pareil avec dans et la (May)*

Pour les 2 réponses incorrectes :

- *David : parce que avant David il y a « avec » parce que « avec » ses un déterminan. (Axel)*
- *hésitation entre « court » et « Julie » ; « Julie » est finalement retenu alors que « court » avait été entouré avant : il à tu le me au passé au pressen au futur et je ve te fér un frace ; juliette cour dans la forêt. Juliane a 7 chien (oumaïma)*

Pas de critère (cr)	1 cr.	2 cr	3 cr	Variation sans précision	variation en fonction du temps	différenciation verbe par sa nature (en opposition à d'autres classes de mots, par exemple le nom)	Identification par l'infinif (classe des verbes : court / courir)	Rôle dans la phrase	Argumentation suivi d'exemples
2	9	8	1	11	11	8	3	2	6

Justifications du groupe 2

Je sais que c'est un verbe parce que :

- j'ai vu que s'était un verbe parce que j'ai posé la question dans ma tête. Julie et David ont dit quoi il court (Anaïs N)
- parce que le verbe se se que fê l'apairseun é jé vu se que fê la pèrsu é aprè je lé entouré (côme)
- court dans la phrase c'est se qu'il fait Julie et David court dans la forêt
- parce que quand on dit le mot à la fin on entend parfois le son (i) ... (Victor)
- c'est un verbe parce que il fait quelques choses (Mahé)
- parce que Julie et David court dans la forêt il court dans la forêt bas c'est David et Julie (Emeline)
- parce que ils court c'est dans le verbe courir (Cyrien)
- sa dit que-ce-que fait David et Julie (Ruben)
- c'est toujours l'action de la phrase et le sujet et souvent avant ou après (Loana)
- jè fé je sè pa la repe et ve nu tutole (je ne sais pas la réponse est venue toute seule) (yan)
- j'ai reconnu le verbe parce que Julie et David court donc le verbe s'est court (Daniella)
- le verbe et une action et le verbe di secon ver. (Yasmine)
- je sais que s'est le verbe pas que sa dit quand on fait quelque chose
- je sais que c'est un verbe parce que il court est courir je sais ce qu'on fait
- cette phrase dit que ce Julie et David ont dit et ils court dans la forêt. (Anaïs A)
- le verbe c'est ce qu'on fait (Hamza)
- parce que le verbe et quelle que chose qu'ils ont fait et que Julie et David court c'est ce qu'ils ont fait alors je sais que c'est le verbe.

Pas de critère	1 critère	2 critères	Le verbe c'est ce que fait le sujet	Le verbe fait quelque chose. C'est une action	Recours à l'infinitif (court/ courir)	Position du sujet avant	Argumentation par l'exemple
1	15	1	Sujet non précisé 1 Sujet précisé: David et Julie 5	7	2	1	6

Annexe 10

Evaluation 2

Exercice 1

Entoure les verbes.

1. Les élèves regardaient le tableau.
2. Ma maman aimera son cadeau d'anniversaire.
3. Julie met son manteau rouge.
4. Nicolas a sauté sur le trampoline.
5. Nous écoutons avec attention une belle histoire.
6. Son grand frère pense aux vacances d'été.

.....
Exercice 2

Entoure les verbes dans le texte suivant :

Carnaval

Il est 9 heures. Les élèves sont dans la classe. Ils préparent leur déguisement pour le carnaval. Romain prend son masque. David enfle son costume. Dounia décore sa baguette de fée.

Exercice 3

Ajoute d'autres phrases à la suite du texte « Carnaval ». Entoure les verbes que tu utilises. Le texte se termine par la phrase « Les enfants adorent cette fête ! »

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Les enfants adorent cette fête !

N'oublie pas : entoure les verbes que tu as utilisés.

Exercice 4

Ecris 3 verbes :

.....
.....
.....

Ecris une phrase avec chacun des trois verbes.

1.

2.

3.

Groupe 1	Groupe 2 (groupe témoin)
<p>Classe de 25 élèves 24 élèves présents Programmation en étude de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none">- octobre : la phrase- novembre-décembre : la polysémie, les accords singulier-pluriel (nom, déterminant)- janvier-février: le verbe, le verbe dans la phrase, observations de ses variations, identification du verbe	<p>19 élèves 17 présents Programmation en étude de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none">- mi septembre : le temps de la phrase :- fin octobre : être et avoir- début novembre : identifier le verbe- mi novembre : verbe aller- janvier : verbe du 1^{er} groupe- mi-janvier : accord sujet/verbe
<p>Evaluation 2</p> <p>1) Entourer des verbes dans des phrases : sur 7 phrases</p> <p>Taux de réussite</p> <ul style="list-style-type: none">• 84 % de réponses justes• 16 % d'erreurs dont :<ul style="list-style-type: none">- 67 %: « sauté » au lieu de « a sauté »- autres erreurs : vite, rouge, et/est, vos trousse ; son manteau ; attention (ces trois dernières erreurs sont relevées chez une même élève) <p>2) Entourer les verbes dans un texte</p> <ul style="list-style-type: none">• 93 % réponses correctes	<p>Evaluation 2</p> <p>Entourer des verbes dans des phrases</p> <ul style="list-style-type: none">• 76 % de réponses correctes• 24 % d'erreurs dont :<ul style="list-style-type: none">- 62 % ont entouré « sauté » au lieu de « a sauté »- autres erreurs : confusion sujet/verbe :les élèves, ma maman, vous, julie, Nicolas, Nous, Mes parents. autres erreurs : cadeau, trousse et vos cahiers, manteau rouge, le trampoline, belle histoire, vacances d'été <p>Entourer les verbes dans un texte.</p> <ul style="list-style-type: none">• 61 % de réponses correctes

- 7 % d'erreurs :
 - analogie verbe/nom : déguisement (« *parce que ça peut faire déguiser* »); costume (« *parce qu'on peut dire costumer* »)
 - verbe + préposition : sont dans
 - préposition seule : dans
 - nom : classe

3) Ecrire 3 verbes et écrire une phrase avec chacun de ces 3 verbes.

- 93 % de réponses correctes : choix des verbes et utilisation dans les phrases
- 2 % d'erreurs : homophonie et confusion de classe grammaticale : danser « la danse c'est bien pour les filles » ; mettre, met « j'ai perdu met mes poissons »
- 5 % d'erreurs, choix du verbe au départ erroné : supporter (« de l'OL »), comme, déguisement, idée (deux dernières erreurs faites par AL)

- 39 % d'erreurs dont :
 - 82 % n'ont pas entouré les verbes des deux premières phrases : « est », « sont »
 - autres erreurs : déguisement (2) dans la classe, il est 9 heures, masque, costume, Dounia décore sa baguette de fée.
Les élèves, ils, romain, David, Dounia
Remarques : mêmes confusions sujet/verbe chez la même élève que pour l'exercice précédent) et l'élève R a entouré des groupes nominaux, voire des phrases en entier

Ecrire 3 verbes et écrire une phrase avec chacun des trois verbes.

- 83 % de réussite
- 17 % d'erreurs : le verbe n'est pas conjugué, confusion nom/verbe ou verbe/adjectif attribut (malade), verbe cité mais non utilisé

Lire et écrire (exercice 3)

Groupe 1	Groupe 2
<p>Instructions officielles, avril 2007</p> <ul style="list-style-type: none"> • à la fin du cycle 2, chaque enfant après une préparation rigoureuse, doit pouvoir écrire un texte (texte narratif ou explicatif) d'une dizaine de lignes : <ul style="list-style-type: none"> - moins de 5 lignes : 0 - de 5 à 10 lignes : 24 (dont 10 de 6 à 10 lignes) • Compréhension : « demander aux élèves d'anticiper dans une lecture la fin d'une phrase dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé (...) ou encore de proposer des suites sémantiquement probables dans le contexte concerné » (Instructions officielles, Editions scéren, avril 2007, p.84) 	<p>Instructions officielles, avril 2007</p> <ul style="list-style-type: none"> • à la fin du cycle 2, chaque enfant après une préparation rigoureuse, doit pouvoir écrire un texte (texte narratif ou explicatif) d'une dizaine de lignes : <ul style="list-style-type: none"> - moins de 5 lignes : 9 élèves - de 5 à 10 lignes : 8 élèves • Compréhension : « demander aux élèves d'anticiper dans une lecture la fin d'une phrase dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé (...) ou encore de proposer des suites sémantiquement probables dans le contexte concerné » (Instructions officielles, Editions scéren, avril 2007, p.84)
<p>Taux de réussite</p> <ul style="list-style-type: none"> - cohérence sémantique : 92 % - cohérence syntaxique : 92 % - cohérence des temps verbaux : 92 % 	<p>Taux de réussite</p> <ul style="list-style-type: none"> - cohérence sémantique : 82 % - cohérence syntaxique (sujet verbe, complément) : 88 %

	- cohérence des temps verbaux : 82 %
--	--------------------------------------