



Quels outils pour l'apprentissage du verbe au CE1?

Quels sont les manuels majoritairement utilisés?

**Sur quelles formes verbales travaillent-ils? (comparaison avec les formes
utilisées spontanément par les élèves à l'écrit)**

Proposition d'outils différents

MARGERIE Sabine

(Dans le cadre du Master Métiers Enseignement Education Formation, Pratiques et ingénierie de formation)

Parcours CADEF

UE Analyse de pratiques

Sous la direction de Patricia TAVIGNOT

Juin 2018

Table des matières

I- Questionnement et plan de l'étude.....	3
II- Un point sur les manuels de grammaire utilisés dans les classes de CE1.....	4
1- Enquête, méthode et précautions.....	4
2- Résultats.....	4
a- Choix du manuel 1.....	4
b- Association avec le manuel 2.....	5
c- Fréquence d'utilisation du manuel principal.....	7
d- Le paramètre ancienneté.....	8
e- Le paramètre territorialité.....	9
3- Conclusion : des méthodes plutôt que des manuels.....	9
III- Les formes verbales utilisées dans les manuels correspondent-elles à celles utilisées par les élèves mis en situation d'écriture autonome ?.....	11
1- Sur quelle langue travailler ?.....	12
2- La langue utilisée à l'écrit spontanément par les élèves.....	12
a- Classification des formes verbales.....	12
b- Fréquence d'utilisation.....	14
3- La langue proposée dans les manuels : corpus de découverte de la notion de verbe.....	14
a- Classification des formes verbales.....	14
b- Fréquence d'utilisation.....	15
4- Conclusion : des progressions qui acceptent la complexité - proposition quant aux semi-auxiliaires.....	15
IV- Proposition d'outils pour la classe : le verbe au CE1.....	16
1- Cadre théorique de référence.....	16
a- Quels contenus ?.....	16
a1- Des contenus issus des théories linguistiques de référence ?.....	16
a2- Une définition pour l'identification du verbe ?.....	17
b- Le problème de la transposition didactique en grammaire.....	17
c- Quelle approche grammaticale ? Trois courants en didactique de la grammaire.....	19
d- Quelle démarche en terme de théorie d'apprentissage ? Trois exemples	19
e- Les programmes officiels : un balancier entre prescription et description	21
2- Différentes expériences en classe et constitution de la mallette de grammaire buissonnière Grabafa.....	22
a- La grammaire des couleurs : un support à la catégorisation.....	22
b- Des outils pour faire fonctionner la catégorisation.....	23
b1- La machine à phrases.....	23

b2- Des phrases qui posent problème.....	24
b3- Des jeux de conjugaison à l'écrit.....	24
c- Productions et manipulations à l'oral.....	24
c1- Allons chercher des verbes au musée.....	24
c2- Des échanges ritualisés à l'oral.....	25
d- Des contenus adaptés à la langue utilisée par les élèves.....	26
e- Vers le plurilinguisme ? Exemple du verbe être et de l'adjectif attribut..	27
f- Une mallette de grammaire buissonnière pour s'autoriser à fonctionner autrement.....	27
3- Contenu détaillé de la mallette Grabafa.....	28
a- Le livret de l'enseignant.....	28
a1- Programmation.....	28
a2- Exemples de machines à phrases.....	30
a3- Phrases-problèmes.....	30
a4- Dictée de verbes faite par les élèves.....	32
a5- Le carré lescurien.....	32
a6- Exemples d'exercices écrits.....	32
a7- Des évaluations à l'oral.....	32
a8 - Quelques textes pour s'amuser.....	33
b- Les supports plastifiés.....	34
b1- Les posters, support pour toute la classe (un seul exemplaire par mallette). 34	
b2- Les formats A4, support pour les élèves (15 exemplaires par mallette).....	34
b3- Les étiquettes à manipuler par tous.....	35
c- Journal de classe et cahier de l'élève.....	36
c1- Journal de classe.....	36
c2- Le cahier de l'élève.....	36
d- Autres objets.....	36
IV- Conclusion.....	36
IV - Bibliographie.....	37
Table des illustrations : figures et tableaux.....	39
Annexes :.....	I
I- Référence des manuels analysés.....	I
II- Classement morphologique des formes verbales.....	I
III- Le processus de grammaticalisation.....	I
IV- Les programmes officiels de 2016 et le processus de balancier.....	II
V- Relevé des formes verbales.....	III
1- Dans le journal.....	III
2- Dans les manuels.....	IV
3- Au musée.....	IV
VI - Le musée.....	V
1- Le tableau de Joseph Desiré Court.....	V
2- Liste des verbes ramenés.....	V

I- Questionnement et plan de l'étude

En tant que formatrice, je suis amenée à répondre à la demande pressante des jeunes enseignants face au choix d'un manuel. Ils sont en effet partagés entre des programmes officiels qui indiquent des contenus à enseigner mais en laissant souvent le choix de la démarche à suivre, et une large proposition éditoriale de manuels et méthodes qui proposent des démarches voire des séquences « clé en main » mais dont les contenus et les partis pris ne sont pas validés par l'institution. En France les enseignants doivent donc faire face à une situation paradoxale : d'un côté la conception fortement centralisée et impérative des programmes et de l'autre, la libre interprétation de leurs contenus par les éditeurs. « *Les programmes sont nationaux et obligatoires parce que le principe de l'égalité d'éducation est fondateur des institutions mais le choix des manuels est confié aux enseignants comme un symbole de leur liberté pédagogique.* » ¹

Afin de tenter de répondre aux attentes et aux questionnements des jeunes enseignants quant aux outils et aux manuels à utiliser en classe de grammaire, cette étude propose trois angles successifs de réflexion :

Dans un premier temps, un état des lieux des manuels utilisés en grammaire en CE1 dans les classes, est dressé. Une enquête à l'échelle de l'Académie de Rouen a été menée entre Janvier et Avril 2018. Les résultats montrent une forte prédominance de deux titres.

Dans le cadre d'un autre travail centré sur l'analyse des démarches et contenus des cinq manuels les plus cités², la deuxième question qui s'est imposée fut une interrogation quant à la langue qu'on y trouve comme support d'analyse. Est-ce la langue utilisée par les élèves dans leurs écrits ? Une **analyse comparée des formes verbales** présentes dans les manuels et de celles spontanément utilisées dans le journal de classe écrit par des CE1 montrera en effet un écart important et analysera la

1 « *Le manuel scolaire* », Dominique Borne, Rapport de l'IGEN, Juin 1998 <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490.pdf>

2 « *La mise en texte des théories linguistiques et des programmes dans les manuels de grammaire, exemple de la découverte du verbe au CE1* », mémoire de master CADEF, S. Margerie, Septembre 2018, université de Rouen.

nature de cet écart. De ce constat découlera des propositions en terme de contenus et de progressions.

Si les propositions des manuels sont trop éloignées du vécu et de la langue utilisée par les élèves à l'écrit, quels **outils** conseiller aux enseignants pour l'enseignement/ apprentissage de la grammaire au CE1 ? Et finalement quelle progression ? Un rapide survol du cadre théorique de référence précédera la présentation d'une **mallette de grammaire buissonnière** qui est en fait la mise en cohérence de différents outils utilisés en classe.

Ces trois parties tenteront donc d'apporter quelques réponses à la difficile question de la **transposition didactique** en grammaire et de proposer des **outils pour l'apprentissage de la notion du verbe au CE1**.

II- Un point sur les manuels de grammaire utilisés dans les classes de CE1

1- Enquête, méthode et précautions

L'enquête, envoyée par mail ou présentée en animation pédagogique, se présentait sous forme d'un tableau. Chaque enseignant de CE1 avait une ligne à remplir :

Quel outil et/ou manuel utilisez vous en grammaire ?

Niveau	Ville - Village de l'école	Ancienneté générale de l'enseignant	Nom du manuel - édition	Depuis combien de temps ?	Fichier élève ?	Fréquence d'utilisation ?	Livre du maître ?	Autre outil ? TICE ? Pas de manuel ?
CE1								
CE1								

119 réponses me sont parvenues depuis l'ensemble de l'académie. Les réponses ont été classées en fonction de la zone géographique de l'école, de l'ancienneté de l'enseignant et de sa fonction.

« Outils pour le français » et « Nouveaux outils pour le français » constituent deux éditions successives d'un même manuel. Ils ont donc été assimilés dans le traitement des réponses.

L'échantillonnage semble suffisamment contrasté que ce soit en terme d'ancienneté ou d'origine géographique.

Nous avons considéré comme « urbain » les villes en lien avec des agglomérations comme Lillebonne, Elbeuf, Neufchâtel ou Louvier. Le caractère rural étant réservé à des villes plus isolées comme Bernay, Ecouis ou Gaillon.

2- Résultats

Le tableau de l'enquête a été converti en un classeur Excel de 119 lignes. Les colonnes étaient les suivantes :

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	école	ancienneté	manuel 1	manuel 2	fichier	utilisation	livre maitre	autre	territoire	fonction
2	Petit Q 1	16	picot		n	4	o	n	u	a
3	Petit Q 2	14	picot		n	4	o	n	u	a
4	Bosc Roger 1	21	interlignes	mot de passe	n	1	o		r	a
5	Bosc Roger 2	26	retz		n	1	o	internet	r	a
6	Estouteville	11	retz		n	2	o	learning app	r	a

Légende : n : non, o : oui, u : urbain, r : rural, a : adjoint, f : formateur

Le nombre de la colonne « ancienneté » correspond au nombre d'années d'enseignement et celui de la colonne « utilisation » au nombre de fois où le manuel est utilisé par semaine.

Certains enseignants déclarant utiliser deux manuels, une deuxième colonne a en conséquence été créée.

Ces données ont été traitées de plusieurs façons.

a- Choix du manuel 1

Dans un premier temps seules les réponses concernant le manuel 1 ont été sélectionnées. On trouvera en annexe les références détaillées de chaque manuel.

Manuels	Nombre de classes	Pourcentage
aucun	4	3%
Réussir son entrée en grammaire RETZ	51	42%
Picot	21	17%
Interlignes	10	8%
Cléo	10	8%
Outils pour le français	9	7%
A portées de mots	5	4%
Clé en main	2	1%
La balle aux mots	1	< 1%
Par mots et par phrases (Bentolila)	1	< 1%
Ribambelle	1	< 1%
Etincelles	1	< 1%
L'île aux mots	1	< 1%
Pépites	1	< 1%

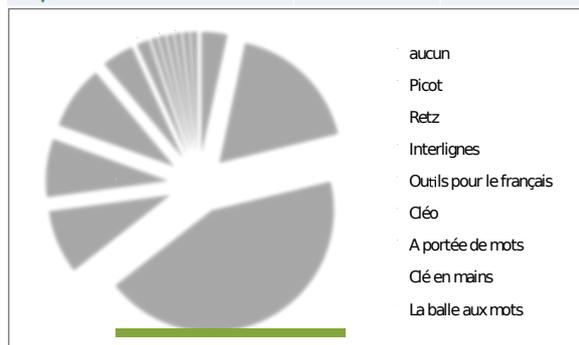


Figure 1 : résultats de l'enquête sur l'utilisation des manuels en classe de CE1

Certains éditeurs envoient des spécimens gratuits aux enseignants. C'est le cas des titres notés en vert. « *Par mots et par phrases* » a été coordonné par Alain Bentolila, linguiste et rédacteur du *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*³ en collaboration avec Eric Orsenna. Cela ne semble pas avoir d'incidence sur les choix des enseignants.

Les méthodes de F. Bellanger et de F. Picot arrivent largement en tête. Il faut noter en première explication qu'elles représentent un coût et un investissement bien inférieurs aux autres manuels car ce sont des méthodes qui ne nécessitent ni l'achat de fichier ni de manuel individuels pour les élèves. Là où un investissement de 200€ pour la classe est nécessaire pour une méthode du type « *Outils pour le français* », 25€ suffisent pour faire l'acquisition du guide du maître de Bellanger ou de Picot, les textes et exercices étant téléchargeables en ligne gratuitement.

³ « Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire », A. Bentolila, D. Desmarchelier, E. Orsenna, 2006.

L'argument économique n'est certainement pas suffisant pour expliquer les choix des enseignants, mais il ne peut être considéré comme négligeable.

Pour la suite de l'étude, seuls les manuels correspondant à un seuil de réponse supérieur à 5% seront conservés. Il s'agit donc des 5 premiers que nous nommerons désormais RSEEG (ou RETZ), Picot, Interlignes, Cléo et Outils pour le français.

b- Association avec le manuel 2

32 enseignants sur les 119 disent utiliser 2 manuels. 27% des maîtres décident donc de mélanger plusieurs approches. Lors de l'enquête, en effet, de nombreux retours du type : « *je fais à ma sauce* » sont apparus. Le tableau ci-dessous présente les 32 associations de manuels relevées.

<i>Manuel 1</i>	<i>Manuel 2</i>	<i>Présence</i>
Cléo	Retz	7
Retz	Picot	6
Retz	Interlignes	2
Retz	Les outils pour le français	2
Interlignes	Mot de passe	1
Outils pour le français	La balle aux mots	1
La balle aux mots	Retz	1
Par mots et par phrases	Retz	1
Interlignes	Picot	1
Retz	Clé en main	1
Interlignes	Cléo	1
Retz	A portée de mots	1
Retz	Mots d'école	1
Outils pour le français	Cléo	1
Pépites	L'île aux mots	1
Picot	Cléo	1
Outils pour le français	Picot	1

Tableau 1 : choix des associations de manuels par les enseignants

Le diagramme en réseau ci-dessous a été construit grâce au logiciel R⁴. Il montre les relations entre les manuels au sein de ces 32 associations. Plus le manuel est cité dans des associations, plus le point est gros.

4 R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

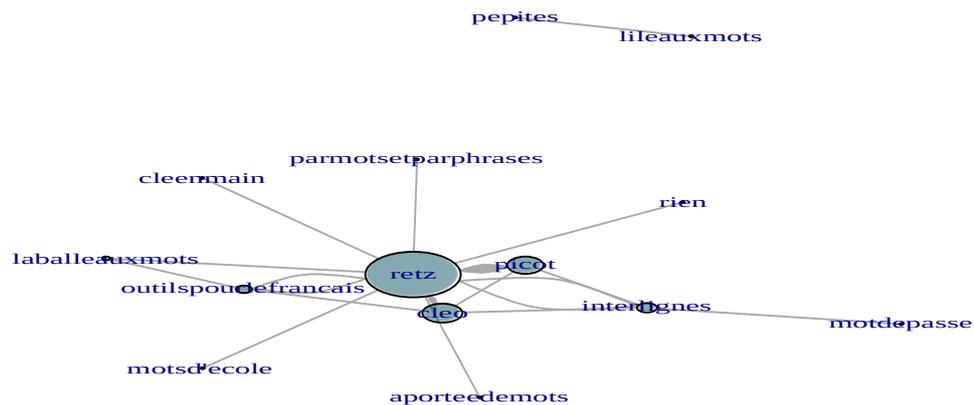


Figure 2 : représentation des liens entre manuels quand un enseignant en utilise plusieurs

Seulement 8 couples sur les 32 ne contiennent pas Retz, soit $\frac{1}{4}$ des associations. On remarque donc que si Retz représente presque 43 % des manuels utilisés en manuels 1, le pourcentage de présence passe à 75% dans le cas où l'enseignant utilise deux manuels. Les enseignants semblent donc préférer l'associer à un autre manuel.

L'association Retz/Picot représente 7/32 des couples de manuels soit un quart des classes utilisant deux manuels. Il est d'ailleurs curieux de remarquer que sur la photo de couverture de la méthode Picot apparaît au tableau une étiquette tirée du CD-Rom de la méthode Retz. Ces deux méthodes sont-elles destinées à être associées ?

c- Fréquence d'utilisation du manuel principal

Le chiffre (de 1 à 4) représente le nombre d'utilisation par semaine, 4 étant l'équivalent de tous les jours. La question était posée de façon ouverte et des réponses inférieures à une fois la semaine étaient possibles. Elles ne sont apparues que trois fois avec le manuel Retz. En faisant la somme des occurrences divisée par le nombre de réponses, on obtient une **moyenne de 3,2** sur une échelle de 1 à 4 (1 fois par semaine et 4 fois par semaine). Le manuel est donc utilisé par les élèves quasiment tous les jours dans la majorité des cas.

Le graphe ci dessous montre la répartition des fréquences d'utilisation sur les 5 manuels étudiés.

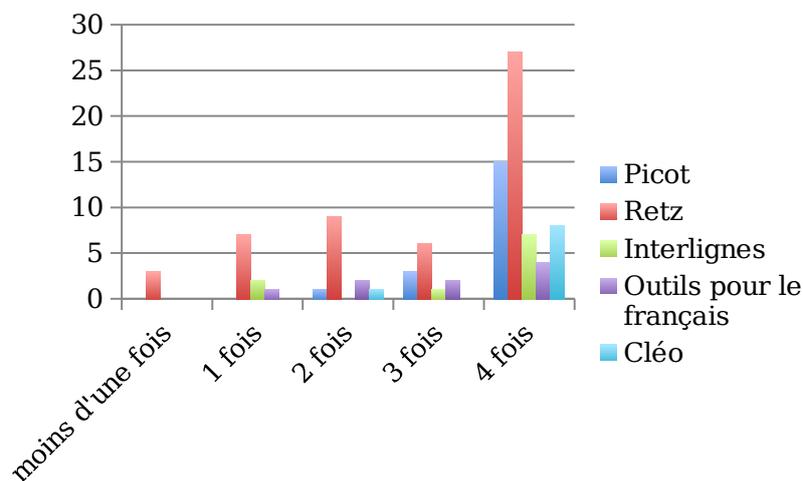


Figure 3 : fréquence d'utilisation des manuels par semaine

Il apparaît que Picot est majoritairement utilisé 4 fois la semaine (79% des cas). Alors que l'utilisation de Retz semble très variable en fonction des enseignants. La méthode Picot semble plus directive et plus exclusive.

d- Le paramètre ancienneté

Est considéré comme « jeune enseignant » un enseignant de moins de 10 ans d'ancienneté. La carrière pouvant se prolonger jusqu'à 40 ans il est normal d'avoir trois fois plus de réponses dans la deuxième catégorie. En vert apparaissent les réponses que l'on aurait obtenues si on avait exactement la même répartition que sur l'ensemble de l'échantillonnage.

	< 10 ans	> 10 ans
Retz	15 13	37
Picot	6 4,5	12
Cléo	2 2,25	7
Interlignes	1 2,5	9
Outils pour le français	2 2,25	7
A portée de mots	0 1,25	5
Aucun	1 1	3
Autre	0 2,25	9
Total	27 réponses soit 24% des réponses	89 réponses soit 76 % des réponses

Tableau 2 : le paramètre « ancienneté » dans le choix des manuels

La seule différence notable concerne le choix des manuels peu utilisés qui n'apparaissent pas du tout chez les jeunes enseignants et une légère sur-représentation du Retz.

e- Le paramètre territorialité

	<i>rural</i>	<i>urbain</i>
Retz	27	26
Picot	9	11
Cléo	6	3
Interlignes	10	0
Outils pour le français	3	6
A portée de mots	2	1
Aucun	1	3
Autre	8	3
Total	52 réponses soit 44 % des réponses	66 réponses soit 56 % des réponses

Tableau 3 : la paramètre "territorialité" dans le choix des manuels

Aucune différence n'apparaît entre les territoires ruraux ou urbains, à part pour Interlignes. Je n'ai pas d'explication à ce déséquilibre, à part peut-être une préconisation en équipe de circonscription ?

3- Conclusion : des méthodes plutôt que des manuels

Le manuel Retz semble occuper une niche à part tant par sa présence dans les classes que par son mode d'utilisation. Il est souvent associé à une autre méthode et peut être utilisé de 1 fois par mois à 4 fois la semaine. Est-ce un indice pour dire que les enseignants se l'approprient de façons très différentes et peuvent en dénaturer le contenu ?

De manière générale, le manuel individuel semble en perte de vitesse alors que les méthodes qui guident le maître paraissent avoir la préférence des enseignants. Des raisons économiques et de souplesse d'utilisation, permettent à l'enseignant de mixer, « *de faire à sa sauce* » et d'être maître de la gestion pédagogique de ses séances.

Par ailleurs, les enseignants ont besoin de repères et de guide dans l'enseignement de la grammaire car plus de 99% d'entre eux utilisent un manuel. Ce fait dénote leur désarroi tant en matière d'approche que de contenus (Bronckart, 2017), (Ulma, 2016), (Patrice Gourdet & Roubaud, 2016). Ils se tournent vers les manuels comme première ressource accessible.

Le tableau ci-dessous résume à grands traits les propositions pédagogiques des différents manuels.

Manuel de type Interlignes, Outils pour le	Fichier de type Cléo	Méthode Picot	Méthode Bellanger - Retz
---	---------------------------------	--------------------------	---

français			
Mise en avant des règles et des traces écrites	Approche inductive, peu de règles -	Règles établies <i>a posteriori</i>	Règles et traces écrites proposées dans le guide du maître, mais liberté de l'enseignant quant à leur utilisation et formulation.
Présence de nombreux exercices, parfois en parcours différenciés	Beaucoup d'exercices individuels qui guident l'élève vers sa propre construction de la notion	Transposition systématique de textes en personne et en temps, collecte de mots à partir des textes imposés.	Exercices à photocopier, au choix de l'enseignant. Manipulation d'étiquettes - mimes
Présentation en couleur - environnement de travail attrayant. Un livre par élève.	Présentation en couleur, un fichier par élève, possibilité de colorier, iconographie travaillée qui aide l'élève à se construire des images mentales	Travail de transposition à partir de textes photocopiés	Couleur possible mais à la charge de l'enseignant. Etiquettes, affiches, textes à découper, Catégorisation ludique des classes grammaticales
Incitation au travail individuel	Incitation au travail individuel	Travail individuel. Proposition de débat en classe orchestré par l'enseignant	Facilitation du travail de groupe
Induit une pédagogie plutôt frontale et magistrale même si il existe des propositions de discussion entre le maître et les élèves. Contenus et traces écrites imposés	Elève acteur, constructeur de ses propres savoirs mais pas beaucoup d'interaction entre pair	Méthode qui se veut intuitive mais qui est finalement très prescriptive. L'élève s'entraîne à des automatismes mais peu acteur de la construction de ses savoirs	Facilite une pédagogie tournée vers l'action et la réflexion des élèves, la méthode reste cependant assez directive en terme de contenus
Coût d'acquisition élevé	Coût d'acquisition élevé sauf si l'enseignant photocopie les pages choisies	Coût d'acquisition faible.	Coût d'acquisition faible, prévoir cependant le coût des photocopies couleur et pour plastifier les affiches.

Tableau 4 : comparaison des propositions des cinq manuels

L'analyse précise des différentes approches didactiques et la nature des contenus issus ou non des théories linguistiques est l'objet d'un autre

travail⁵. La conclusion ci-dessous positionne chaque manuel par rapport à son type d'approche grammaticale :

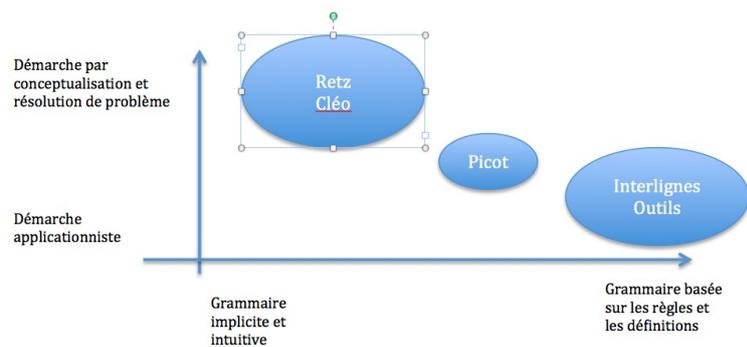


Figure 4 : Positionnement de chaque manuels par rapport à leur approche grammaticale

Mais le reproche majeur que l'on peut faire au manuel n'est-il pas celui de s'interposer entre l'apprenant et la langue qu'il utilise ? Le manuel traditionnel impose dans les textes et les exercices une langue académique, scolaire, travaillée, et dont la syntaxe est sélectionnée de façon à imposer les bonnes formes, le *bon usage*. On retrouve ici la grammaire formative et normative issue de Port Royal. Le débat ouvert par Charles Perrault à la fin du XVII^{ème} siècle puis repris dans les années 70 dans le cadre de la massification de l'enseignement (loi Haby) est donc toujours d'actualité : « Sur quelle langue travailler ? »

III- Les formes verbales utilisées dans les manuels correspondent-elles à celles utilisées par les élèves mis en situation d'écriture autonome ?

Un enfant de CE1 est généralement capable d'accorder un verbe à l'oral. Il passera en effet facilement de « Paul finit son travail » à « Paul et Leyla finissent leur travail ». Il a donc une connaissance implicite de la grammaire qu'il utilise à l'oral. Pourquoi ne pas s'appuyer sur ces connaissances premières afin de le guider vers des connaissances secondes, académiques et utilisables à l'écrit ? Le processus de ce passage de la langue maternelle implicite orale à la langue académique écrite demandée à l'école est détaillé en annexe (§ I : Processus de grammaticalisation).

La grammaire de Lhomond proposait en 1812 comme exemple pour la découverte du verbe, la phrase : « *La chat mange la souris* ». Cette phrase est restée célèbre en particulier pour mener à la transformation passive : « La souris est mangée par le chat ». Or, lors d'un projet de

⁵ « La mise en texte des théories linguistiques et des programmes dans les manuels de grammaire, exemple de la découverte du verbe au CE1 », mémoire de master CADEF, S. Margerie, Septembre 2018, université de Rouen.

plantation dans un espace publique, les élèves avaient rédigé des petits panneaux portant des paroles de plantes. En voici un, reproduit in extenso : « *Les mégots de cigarettes, ça vous tue ! Eh bien nous c'est la même chose !* » On voit bien ici que les structures de phrases produites par les élèves ne sont pas du tout compatibles avec la phrase typique sujet-verbe-complément et que les analyses de type distributionaliste pratiquées sur les premières ne sont pas transposables aux secondes.

1- Sur quelle langue travailler ?

La question fondamentale du support linguistique se pose d'autant plus de nos jours que les classes sont des lieux de mixités culturelles et sociales. Faut-il observer la langue à partir de textes littéraires anciens ? utilisant un registre de langue soutenu ? à partir de textes issus de la littérature de jeunesse ? de textes écrits par les élèves eux mêmes, comme le propose Freinet ? ou de l'oral « téréatologique⁶ » des élèves (proposition issue de la « *Folk grammar* » des anglo saxons) (Paveau, 2008).

Pour tenter de répondre à cette question, nous proposons d'analyser la langue spontanément utilisée par des élèves de CE1 à **l'écrit** en nous centrant sur le verbe. Pour ce faire nous avons utilisé le journal d'une classe de CE1 qui est une compilation de textes écrits par les élèves. Ces textes sont des compte-rendu individuels d'expériences, de sortie, de découvertes, des légendes de photos d'activités de classe ou des résumés de livres lus, de films vus. Chaque élève écrit individuellement son texte, en autonomie. L'enseignante ne corrige que l'orthographe. Si une phrase est incorrecte ou incompréhensible, elle est reprise à l'oral avec l'élève et la reformulation est négociée également à l'oral. Ce journal édité en format papier passe tous les soirs dans les familles. Les parents peuvent écrire un petit mot pour encourager la poursuite de l'écriture. Il fonctionne en fait à la manière d'un blog que l'on enrichit chaque jour.

2- La langue utilisée à l'écrit spontanément par les élèves

a- Classification des formes verbales

Toutes les formes verbales conjuguées présentes dans le journal de classe ont été relevées. Entre le mois de Septembre et le mois d'Avril 2018, 121 textes ont été écrits par les élèves, corrigés orthographiquement par l'enseignante, mais très peu repris au niveau de la syntaxe. Environ 500 formes verbales ont été relevées (dont 386 différentes). Elles ont été triées et classées en catégories morphologiques qui ne sont pas calquées sur l'identification traditionnelle de la grammaire scolaire ni sur des

⁶ Encyclopédie Universalis, édition de 1996, volume 10 Grammaire, p.636

classement d'adultes qui maîtrisent les notions grammaticales car cela supposerait que l'élève posséderait également cette maîtrise, ce qui n'est pas le cas. Les catégories ont été définies par identification visuelle des mots rencontrés en essayant de **les voir avec des yeux d'élèves** :

Nom de la catégorie	Notion grammaticale associée	exemples
A	Passé-composé avec l'auxiliaire avoir	<i>J'ai pris</i>
B1 B2 B3 B5 B7	Présent (verbe d'action ou avoir seul) Imparfait Futur simple Passé simple Etre au présent + complément de lieu	<i>Il appelle</i> <i>Elle gigotait</i> <i>Il volera</i> <i>Il alla</i> <i>Je suis au conservatoire.</i>
C	Présentatifs verbaux	<i>C'est, c'était, il y a, il y avait, ça va, j'ai hâte ...</i>
D1 D2	Semi-auxiliaire + infinitif Semi-auxiliaire + infinitif contenant un adverbe, une négation, un pronom personnel/réfléchi intercalés	<i>Il faut aller, j'allais raconter,...</i> <i>Elle fait déjà tenir, on ne peut pas avoir, elle sait nous les envoyer, Il veut m'expliquer...</i>
E1 E2 E4	Etre + attribut (nom ou adjectif), passé composé avec être, passif Idem mais verbe être à un autre temps Idem avec intercalation	<i>Je suis resté, je suis triste, ce sont des équilibristes ...</i> <i>Il était mort...</i> <i>On est très fort, il n'était jamais content...</i>
3	Formes contenant 3 verbes (conjugés ou pas)	<i>Ca m'a fait pleurer, on a du enregistrer...</i>
F1 F2 F3 F4	Pronom complément intercalé Forme réfléchie (s', m'...) Adverbe intercalé Etre+attribut avec pronom réfléchi	<i>On le voit,</i> <i>Je m'amuse, il se baigne, je me suis trompé</i> <i>J'ai le plus aimé, j'ai beaucoup aimé</i> <i>Je me suis amusée,</i>
G	Présence de négation sur forme simple	<i>Il ne vole pas</i>
H	Sujet en qui (pronom relatif)	<i>Qui aime</i>
I	Infinitif	<i>chanter</i>

Tableau 5 : catégorisation des formes grammaticales relevées dans le journal de classe

Certaines formes peuvent être la combinaison de plusieurs notions. Dans *on le voit*, le verbe est au présent et on observe un pronom personnel

complément intercalé. Cette forme aurait pu être étiquetée B1+F1, ce qui avait d'ailleurs été fait dans un premier temps. Mais la volonté est ici de se mettre à la place d'un élève qui veut analyser la forme pour y reconnaître et identifier des éléments qu'il connaît par ailleurs. Quelle est alors la structure qu'il voit en premier ? Il a été fait le choix de hiérarchiser les structures en supposant celles qui seront en premier reconnues ou celles qui seront le principal obstacle à l'identification de la structure étudiée. Ainsi dans l'exemple « *On le voit* », c'est le pronom intercalé qui interpelle. Cette forme sera donc classée F1.

On remarquera que les formes B5 (passé simple) sont assez présentes mais presque exclusivement dans les textes d'évocation d'un roman lu par l'enseignante en classe. C'est à dire que les élèves réinvestissent à l'écrit les formes verbales entendues lors de la lecture.

Selon Creissels, le verbe est une notion primitive de la syntaxe qu'il définit ainsi : « *une classe structurellement homogène d'expressions prédicatives irréductibles organisées autour d'un choix lexical* » (Creissels 1994, in (Roubaud & Sautot, 2014) p.236. Il intègre ici ce que l'on appelle en grammaire scolaire les périphrases verbales du type *Je suis allée faire les courses* ou *Je vais manger* et que l'on retrouve abondamment dans ce journal de classe.

b- Fréquence d'utilisation

Le tableau ci-dessous présente la fréquence d'utilisation des différentes formes verbales relevées en corrélation avec les catégories morphologiques prédéfinies.

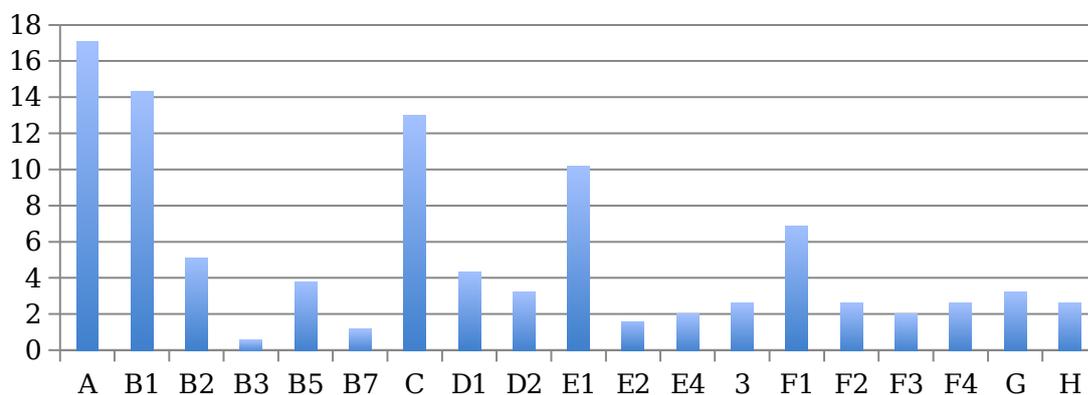


Figure 5 : formes verbales utilisées dans le journal de classe

On note une grande présence des formes composées de deux verbes (40%) ou même de trois verbes (3%). Les formes à deux verbes sont principalement le passé composé avec l'auxiliaire avoir, le verbe être suivi d'un participe passé, ou les formes à semi-auxiliaires (je peux voir...).

On remarque que le phénomène D1+D2, c'est à dire la présence d'un semi-auxiliaire avec ou nom intercalation d'un pronom est important car il avoisine les 8%.

Les notions dont les élèves ont besoin sont donc prioritairement : **les formes composées y compris les semi-auxiliaires (D1, D2), le présent d'action simple (B1), les présentatifs (C), les formes avec pronom personnel complément intercalé (D2, E4, F1) et l'imparfait simple (B2).**

La langue spontanément utilisée à l'écrit par les élèves de CE1 utilise de nombreux types de formes verbales différentes et cela remet en cause les progressions généralement proposées par les programmes et les manuels qui recommandent d'aller du **simple vers le complexe**. Carole Tisset propose en effet une **approche réticulaire**, en trame conceptuelle, qui respecte d'une part le côté protéiforme de certaines notions comme le verbe, et d'autre part les connaissances premières des élèves (Tisset, 1998). Elle alerte en effet sur les simplifications abusives qui engendrent des erreurs comme lier la notion de verbe à l'action.

3- La langue proposée dans les manuels : corpus de découverte de la notion de verbe

a- Classification des formes verbales

Concernant la découverte du verbe, des cinq manuels retenus, seuls le Retz et le Picot proposent un texte d'observation. Interlignes ne propose pas de leçon sur la reconnaissance du verbe, nous avons donc utilisé le corpus de la leçon sur la reconnaissance du sujet. Outils pour la français propose une petite bande dessinée pour induire la production de trois verbes d'action. Les formes verbales sur lesquelles s'appuient les leçons sur le verbe sont détaillées en annexe (V-2).

b- Fréquence d'utilisation

En reprenant la même classification que pour les formes issues du journal, on obtient (détails en annexe) :

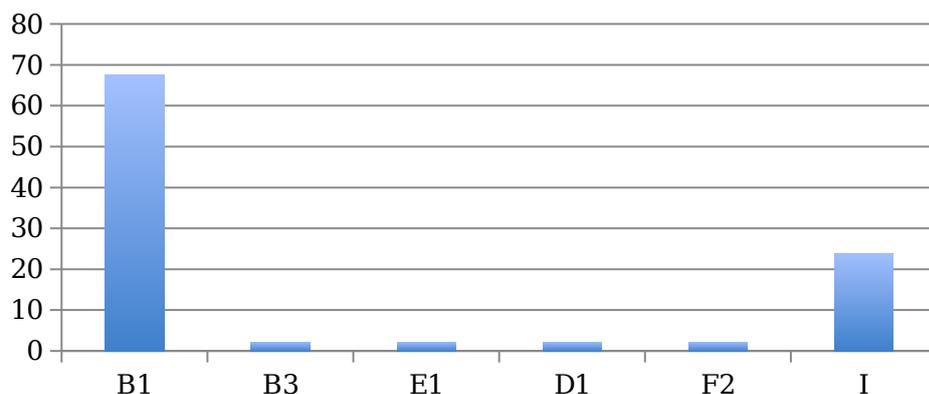


Figure 6 : formes verbales utilisées dans les manuels

On remarque que la diversité de forme est considérablement réduite et que de nombreuses formes utilisées par les élèves n'apparaissent pas.

4- Conclusion : des progressions qui acceptent la complexité - proposition quant aux semi-auxiliaires

En comparant ces deux graphiques, on note ici l'ampleur du décalage entre la langue proposée dans les manuels lors de la découverte du verbe et celle utilisée par les élèves à l'écrit. Le passé composé (A) n'apparaît pas dans la découverte du verbe ; il constitue pourtant la forme la plus utilisée par les élèves dans leurs textes. Le verbe être accompagné d'un adjectif ou d'un nom (forme copule ou forme passive) est également très présent dans les productions d'élèves mais très peu dans la construction de la notion proposée par les manuels.

Si on veut travailler à partir des **besoins** c'est à dire des productions des élèves, il semble nécessaire de revoir les contenus à enseigner, la transposition didactique et la progression envisagée : « *Il existe de nombreux décalages entre la langue vernaculaire des élèves et celle qu'ils étudient en grammaire {...} la définition des savoirs à enseigner est hasardeuse tant qu'elle ne prend pas en compte les compétences langagières et métalinguistiques des élèves* » (Chailly, Lepoivre-Duc, & Ulma, 2013) p.21.

L'apprentissage des phrases complexes ne dépend pas seulement de leur difficulté mais aussi de l'expérience que les élèves en ont. Plusieurs recherches ont rapporté les liens significatifs entre la proportion de phrases syntaxiquement complexes produites par les élèves à l'oral et celles qui sont présentes dans les textes ou dans le discours des enseignants de maternelle, par exemple l'utilisation de la voie passive⁷.

⁷ Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> p.36

Il paraît donc important de travailler sur des structures verbales complexes pour que les élèves se les approprient, les utilisent et les orthographient correctement à l'écrit. A l'école on apprend à conjuguer : « *Il arrive* » mais un élève peut avoir besoin d'utiliser « *Il n'y arrive pas* » et il ne voit pas le lien entre ces deux structures.

IV- Proposition d'outils pour la classe : le verbe au CE1

1- Cadre théorique de référence

En grammaire, les didacticiens se confrontent à la fois au problème des contenus et à celui de la **transposition didactique** des savoirs savants aux savoirs à enseigner. Se pose également le problème de la **démarche** qui historiquement est de tradition applicationniste mais largement remise en cause depuis quelques décennies.

a- Quels contenus ?

a1- Des contenus issus des théories linguistiques de référence ?

Les contenus des manuels scolaires portent l'historique de l'enseignement de la grammaire depuis au moins deux siècles. En didactique de la grammaire, il est d'usage de reconnaître l'existence d'une **grammaire scolaire**, née sur les bancs de l'école, empiriquement, généralement déconnectée des apports des théories linguistiques et orientée vers l'orthographe grammaticale. La première grammaire scolaire est traditionnellement associée à la grammaire de Noël et Chapsal (1823). Le verbe, appelé « *copule* », est au centre de la proposition. Il relie le sujet et son attribut et toute phrase peut être analysée comme contenant un verbe être et son attribut (« *Il dort -> Il est dormant* »). La seconde grammaire scolaire s'est développée entre 1880 et 1970. Elle est basée sur les aspects et définitions sémantiques. Sont ainsi apparus les compléments d'objet et circonstanciels qui n'ont pas de fondement linguistique. Dans les années 1970, la troisième grammaire scolaire élimine le sens comme outil d'analyse et privilégie la syntaxe et l'étude des groupes de la phrase. Ce seront les arbres de présentation et les permutations verticales (sur l'axe paradigmatique) et horizontales (sur l'axe syntagmatique) (Calame-Gippet, 2013). Le plan Rouchette souhaitait alors transférer en classe les apports de la grammaire fonctionnelle de Ferdinand de Saussure dans un mouvement de simplification de sa théorie linguistique.

Grossmann montre que la majorité des manuels depuis 1980 propose une approche mixte et parfois incohérente entre la seconde et la troisième grammaire scolaire (Calame-Gippet, 2013) p.62. Et Vargas demande une reconfiguration didactique des savoirs grammaticaux : ils sont en effet trop souvent la recomposition et la juxtaposition de savoirs hétérogènes venus d'horizons différents. Il s'inscrit dans un large consensus actuel qui admet que la grammaire scolaire ne peut être l'application de théorie linguistique. Il propose une « *grammaire scolaire pour réussir* » qui partirait des énoncés concrets produits par les élèves dans une

démarche pluri-normaliste (c'est à dire qui laisserait la place à d'autres normes langagières) (Vargas, 2009).

Martinet différencie dès la préface de son « *Eléments de linguistique générale* » la **grammaire scolaire prescriptive et normative**, et la **linguistique scientifique** qui questionne sans prendre partie au nom de critères esthétiques. Il ne peut, d'après lui, y avoir de communication ni d'influence de l'une sur l'autre : « *La tentation est grande de quitter le domaine de l'observation impartiale pour recommander un certain comportement* » (Martinet, 2005) p.6. Il souhaite installer dans les classes cette attitude de description et d'analyse de la langue. Cette démarche était recommandée par les programmes de 2002 avec l'introduction de l'Observation Réfléchie de la Langue. Mais il semble que les enseignants, non formés, n'étaient pas prêts à travailler dans ce sens.

a2- Une définition pour l'identification du verbe ?

Dans le cas du verbe la définition peut-être **morphologique** (c'est le mot qui change avec le temps, le sujet et le mode), **syntactique** (c'est le mot le plus important de la phrase, il est lié au sujet, voire à des compléments) ou **sémantique** (il exprime l'action ou l'état). Mais, prises séparément, aucune n'est satisfaisante et les contre-exemples sont nombreux. Certains auteurs prônent un **faisceau de critères** pour identifier le verbe c'est à dire une définition réticulaire (Van Raemdonck & Meinertzhagen, 2014) (Tomassone, 2002) (Simard, Chartrand, & Sol, 2012) (Riegel, Pellat, & Rioul, 2009) (Patrice Gourdet & Roubaud, 2016), d'autres au contraire pensent que la définition est **inutile** à l'école primaire (Freinet, 2004) (Tisset, 1998).

b- Le problème de la transposition didactique en grammaire

Afin d'être enseignés, les savoirs « savants » doivent être transformés : c'est la transposition didactique définie par Chevallard en 1985 en mathématiques. Mais dans le cas des savoirs linguistiques, Perrenoud pense que la question se pose différemment. Les élèves disposent en effet d'une **pratique intuitive** de la langue, et de **pratiques sociales de référence**. Il propose alors de partir des pratiques des élèves, pour finalement y revenir après identification et analyse des savoirs (Perrenoud, 1998) p.19.

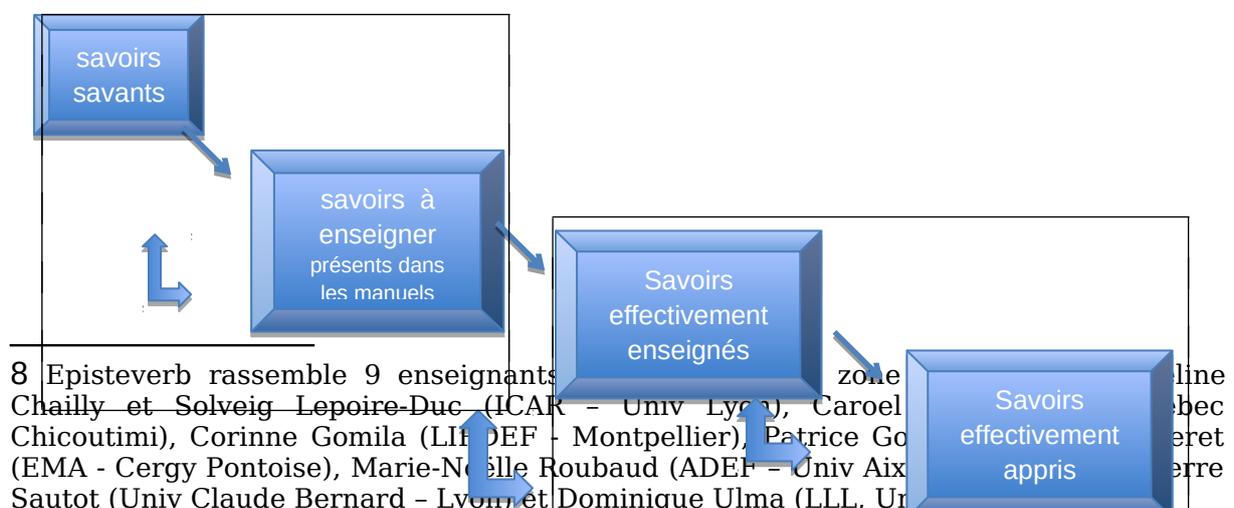
C'est de fait la démarche suivie dans la première partie en identifiant les formes verbales utilisées par les élèves afin de trier les **savoirs à enseigner**.

Bronckart appelle ce premier mouvement transpositionnel la **transposition didactique externe** (Bronckart 1998 in Gauvin, Gomila Ulma). C'est le passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner. Le

deuxième temps qui est celui des savoirs à enseigner aux savoirs réellement enseignés est la **transposition didactique interne**.

Isabelle Gauvin rajoute, et elle partage cette idée avec le groupe Episteverb⁸, dans le cadre de la transposition didactique interne un double mouvement : une perspective descendante entre les savoirs didactiques et les connaissances construites par les élèves mais aussi une perspective **ascendante**, comme quoi en étant à l'écoute des procédures des élèves, on peut faire le choix de tel ou tel savoir. Dans sa thèse⁹ elle tente de reconstruire la règle de grammaire concernant l'accord du verbe avec son sujet en l'ancrant **théoriquement** et **empiriquement** c'est à dire en se basant sur les théories linguistiques mais aussi sur les démarches des élèves.

Résumons ici les différentes procédures en jeu lors de la transposition didactique :



⁸ Episteverb rassemble 9 enseignants : Chailly et Solveig Lepoivre-Duc (ICAR - Univ Lyon), Carole Chicoutimi, Corinne Gomila (LIP - DEF - Montpellier), Patrice Goussier (EMA - Cergy Pontoise), Marie-Noëlle Roubaud (ADEP - Univ Aix-Marseille) et Dominique Ulma (LLL, Université de Lyon).

⁹ thèse de doctorat dirigée par Marie-Claude Boivin à l'Université du Québec à Montréal disponible à l'adresse suivante : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/5281>

→ perspective descendante

↙ perspective ascendante

Figure 7 : modélisation du processus de transposition didactique ascendante et descendante

c- Quelle approche grammaticale ? Trois courants en didactique de la grammaire

Ne pouvant ici prétendre à l'exhaustivité, trois approches seulement seront retenues. La première est **l'approche applicationniste** de la grammaire formelle et descriptive issue de la tradition de Port Royal (Arnaud & Lancelot, 1660). Il s'agit de s'approprier une règle puis de l'appliquer dans des exercices d'entraînement. La seconde s'attache au rôle et à la fonction de chaque unité linguistique. Issue de la théorie linguistique de Ferdinand de Saussure et appliquée dans le domaine de l'enseignement en 1970 au travers du plan Rouchette, cette démarche est présente dans les manuels de **grammaire fonctionnelle**. On la retrouve dans les exercices structuraux des méthodes de Galizot/Dumas ou de Genouvrier/Gruwez. La troisième approche a bénéficié des apports didactiques et pédagogiques des cours de FLE¹⁰ (Française Langue Etrangère). Développée dans les années 70, **l'Approche Communicative** est une vision de l'apprentissage basée sur le sens et la contextualisation de l'énoncé dans une situation de communication. Elle vise l'apprentissage de compétences de communication plutôt que de connaissances intrinsèques déconnectées du contexte (Charaudeau, 1991; Courtillon, 2001). « *La mise en œuvre de la grammaire du sens se fait selon une démarche qui consiste à définir les objectifs notionnels et fonctionnels et à se donner les moyens de les réaliser* ». « Exprimer la possession », par exemple, peut se faire au moyen de différents outils grammaticaux comme les déterminants possessifs, les pronoms possessifs mais aussi le complément du nom. « *Cette conception des objectifs revient à privilégier l'intention du locuteur dans les activités de production. Elle implique **autonomie et initiative de la parole**. Ce sont les principes de base de l'approche communicative.* » (Courtillon, 2001).

C'est surtout cette troisième démarche qui influencera les dispositifs mis en place lors de ce stage.

d- Quelle démarche en terme de théorie d'apprentissage ? Trois exemples

¹⁰ Les apports issus du FLE sont importants mais la place manque ici pour les développer. Concernant **l'approche actionnelle** voir Puren (2006) et concernant les apports du **plurilinguisme** voir Bertucci (2007).

Britt Mari Barth propose l'apprentissage de la grammaire par conceptualisation. Elle s'appuie sur les travaux de Lev Vygotsky mais surtout de Jérôme Bruner, pionnier de la révolution cognitive au USA dans les années 50/60. Pour lui, la médiation sociale lors des conduites d'enseignement/apprentissage, exercées sur un mode communicationnel et dialogique, permet à l'enfant d'interpréter le monde en terme de ressemblances et de différences. L'élève, à partir d'une perception intuitive, construit des catégorisations porteuses de connaissances.

Britt Mari Barth poursuit ce travail sur comparaison de corpus et l'applique en classe avec ses exemples + (ou « oui ») et ses exemples - (ou « non »). Elle publiera de nombreux exemples de séances de grammaire qui illustrent la construction des classes grammaticales par les élèves, sur ce modèle. (Barth, 1987)(Ulma, 2016). Elle se base sur le **modèle opératoire du concept** : un concept est à la fois un mot étiquette, une définition et une liste d'exemples. Ce modèle s'applique facilement pour la définition du concept de verbe, par exemple. Le mot étiquette sera « verbe », la définition construite par les élèves fera l'objet d'un **débat** et d'une **confrontation**, et pourra évoluer dans le temps, et la liste d'exemples sera le corpus de référence (composé d'exemples « oui », et d'exemples « non »). Ainsi petit à petit un concept se pare d'**attributs**, et acquérir un concept c'est apprendre à reconnaître et à discerner les attributs qui le spécifient. Dans le cas du verbe, ce sera les variations morphologiques ou sa place dans la phrase en lien avec les autres éléments ... (Barth, 1987). Le **niveau de validité du concept** correspond à un niveau de consensus à un moment donné et il **évolue** avec le temps et le groupe d'apprenants. « *Le concept est acquis quand l'élève est capable de nommer un exemple nouveau avec la bonne étiquette. Il montre alors qu'il sait généraliser à partir d'exemples connus* » (Barth, 1987) « *L'acquisition d'un concept consiste donc en la recherche et la validation des attributs qui peuvent servir à distinguer des exemples et des non exemples* » (Barth, 1987).

L'enchaînement d'opérations mentales demandée à l'élèves est donc :

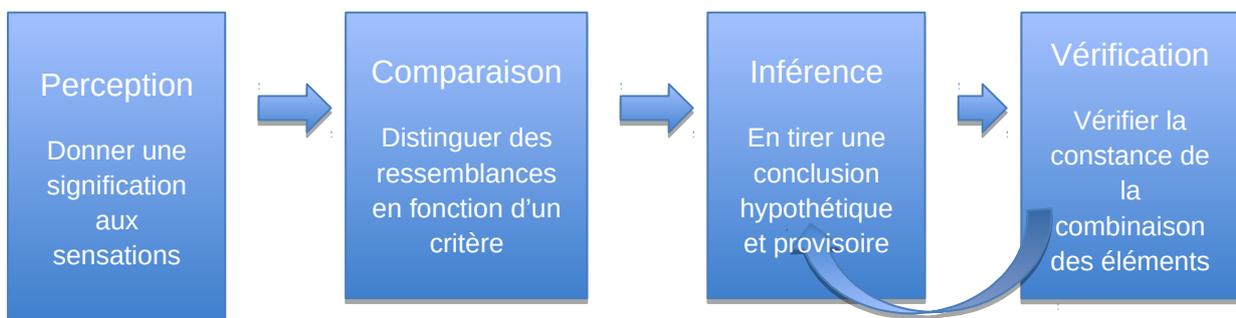


Figure 8 : processus de conceptualisation d'après

Britt Mari

Barth

Dominique **Ulma** montre l'intérêt de considérer la notion de grammaire comme un concept. Alors qu'une notion est seulement observable, isolable et descriptible, le concept englobe une réalité beaucoup plus

large : il est général, abstrait, englobant et peut être transféré à une situation nouvelle (Ulma, 2016).

Cette construction en interaction sociale est nommée la **MSA** c'est à dire la médiation sociocognitive des apprentissages.

En 1962, **Caleb Gatego**, qui a travaillé avec Piaget, publie le *Silent Way*. C'est une méthode silencieuse d'enseignement des langues étrangères et une méthode d'apprentissage de la lecture en couleur. Il considère qu'un enseignant doit absolument comprendre comment son élève apprend pour pouvoir l'aider au mieux : c'est la **subordination de l'enseignement à l'apprentissage**. Le rôle de l'enseignant est donc de susciter des prises de conscience chez l'apprenant.

Maurice Laurent développe ces théories dans le champ précis de la grammaire. C'est la **grammaire des couleurs** (Laurent, 2004). Les élèves **catégorisent** les mots en les étiquetant par couleur. Mais dans un premier temps les noms des catégories ne sont pas donnés. Ainsi les pronoms personnels peuvent rester les petits mots jaunes assez longtemps. Les élèves rassemblés devant le panneau de la grammaire des couleurs, analysent ensemble des phrases, le plus généralement produites par les élèves, en pointant les couleurs des différentes catégories de mots. L'analyse est ici centrée sur l'identification des classes de mots. Le site *Une éducation pour demain* propose actuellement une méthode utilisable sur écran qui permet aux élèves de glisser les mots dans les bonnes cases¹¹.

Les catégories de mots n'étant pas étiquetées au départ, cette approche s'appuie sur les connaissances premières et implicites des élèves afin de les conscientiser dans un deuxième temps. « *En partant d'un énoncé simple et en lui faisant subir un certain nombre de transformations, on place les élèves en situation de réflexion et on les amène à établir des critères personnels conscients* » (Laurent, 2003). On retrouve ici les attributs de Britt Mari Barth. Par la suite la verbalisation des critères permettra l'apparition du métalangage.

Jean Pierre Sautot propose pour sa part une démarche basée sur l'analyse de **situations problème** en grammaire. Issue de la didactique des sciences, cette approche propose de traiter la grammaire comme la boîte à outil du langage, « *faire de la grammaire c'est faire les ponts entre ce que l'on a à dire et les outils pour les dire* » (Sautot & Lepoivre-Duc, 2010). Chaque problème de grammaire est donc abordé comme une véritable situation problème : ce sont les **problèmes de langue**. Ils induiront un questionnement, un débat entre pairs, des expériences sur la langue, et finalement la construction de concepts grammaticaux.

Ces trois partis pris en terme de démarche d'apprentissage semblent particulièrement adaptés pour aider les élèves à passer de leur langue maternelle implicite orale à une langue académique écrite explicite (processus de grammaticalisation synthétisé en annexe III p.II). Ils

11 <https://dev-uneeducationpourdemain.ovh/gram/Module1/PREindex.html>

influenceront également largement les pratiques mises en place lors de ce stage.

e- Les programmes officiels : un balancier entre prescription et description

En annexe III, un tableau présente les instructions officielles concernant le verbe au CE1.

De nombreux auteurs ont dénoncé la quadripartition qui segmente l'étude de la langue en quatre domaines (Bronckart, 2017; Charaudeau, 2015; P Gourdet, 2011; Petit, 2005; Tisset & Léon, 1992). Le concept de verbe en particulier semble avoir besoin de lien entre différents domaines pour se construire. On remarque en effet qu'il n'apparaît pas dans le domaine du vocabulaire, contrairement au programme de 2008 dans lequel des activités de classement et d'étiquetage étaient suggérées.

On notera d'autre part des restes de l'ORL (Observation Réfléchie de la langue) de 2002 dans les programmes de 2016 car les auteurs semblent attachés à une démarche de questionnement de la langue mais avec un retour à l'apprentissage de règles de grammaire. Le cadre théorique précédent montre l'incompatibilité de ces deux démarches.

En 2016, D. Ulma synthétise les effets des instructions officielles dans les programmes en France (Ulma, 2016) :

- Les programmes de **1985** décrivent les attitudes à observer à l'égard de la langue : « observer, chercher, comparer, classer, manipuler ... » C'est l'observation réfléchie de la langue.
- En **2002**, les instructions préconisent toujours de « prendre la langue comme objet de réflexion », mais les documents d'accompagnement destinés à guider les enseignants dans leur démarche ne sont pas publiés.
- Les programmes de **2008** sont marqués par un brusque retour en arrière vers la grammaire descriptive.
- Ceux de **2016** renouent avec l'esprit d'observation réfléchie de la langue : on y trouve une demande de « réflexions organisées sur le fonctionnement de la langue ».

Jean-Michel Blanquer, ministre actuel de l'éducation, a publié dernièrement une note de service sur l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire¹². Il y redit l'importance d'un enseignement régulier, explicite, structuré et progressif de la langue et qui dédie 3H par semaine à la grammaire et au vocabulaire. La dictée journalière est recommandée. La démarche préconisée est celle de l'observation de corpus de phrases sélectionnées par l'enseignant, suivi de la **formulation de la règle**, puis de la phase d'entraînement récurrente et répétitive et enfin de l'évaluation. Le lien avec la lecture et les projets d'écriture est très

12 « Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour l'étude de la langue française » MENE 1809041N, note de service n° 3018-050 du 25-04-2018

présent. On retrouve ici la quadripartition et la démarche proposée est tout à fait compatible avec la présentation habituelle des manuels : « *observation, manipulation, réflexion, mémorisation, automatisation* ». Le discours veut aller dans le sens d'une démarche d'observation et de compréhension du fonctionnement de la langue mais on parle bien d'apprentissage de règles et d'« *explicitation des normes grammaticales* ». La démarche est axée sur prescription et description, et peut-être lue, là encore comme un retour en arrière.

2- Différentes expériences en classe et constitution de la mallette de grammaire buissonnière Grabafa

Cette mallette est la compilation raisonnée des outils construits d'après les propositions décrites précédemment. Le type de grammaticalisation utilisé sera celui par **conceptualisation** issu des travaux de MB. Barth. On s'appuiera sur la technique **implicite** de la grammaire des couleurs de M. Laurent et sur la démarche par **résolution de problème** de JP. Sautot et S. Lepoivre-duc, le tout intégré dans un contexte de **communication** réelle.

a- La grammaire des couleurs : un support à la catégorisation

On a décrit l'approche de Maurice Laurent qui permet aux élèves de catégoriser à l'oral en transformant des phrases. Il est nécessaire de largement utiliser ce procédé à l'oral en pointant les mots sans focaliser sur le métalangage grammatical. En utilisant la démarche de Britt Mari Barth, on acceptera des exemples « *oui* » et refusera des exemples « *non* » pour faciliter la construction du concept par les élèves. Ce procédé est ensuite réinvesti à l'écrit :

La « **dictée de verbes** » (identifiée par les élèves comme différente de la dictée de mots dédiée à l'apprentissage du lexique) est faite **par les élèves**. La première phrase est préparée à l'avance et validée par l'enseignante : « *Le loup regarde l'enfant* », « *J'ai froid* » ou « *Je suis en retard* ». Puis un élève transforme la phrase en changeant le temps ou le sujet. Un autre vient pointer la phrase sur le tableau muet de la grammaire des couleurs afin d'aider à l'identification du verbe (photo A). Au mois de mars (date de la photo), la fonction sujet n'a pas encore été nommée, mais les élèves savent que le verbe fonctionne avec quelque chose, qu'il est dépendant des autres éléments de la phrase et qu'il faut choisir la bonne ligne du tableau de conjugaison c'est à dire savoir l'associer correctement à un pronom personnel (photo B).



photo A

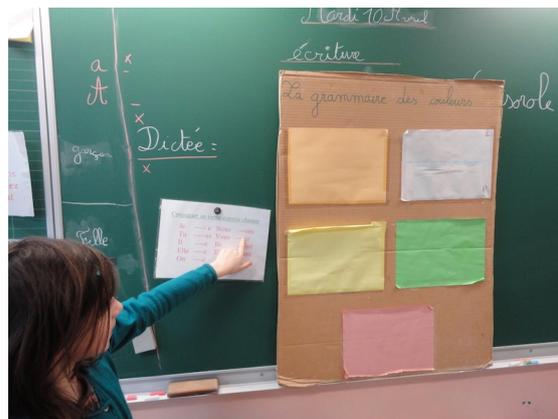


photo B

Cette utilisation de la grammaire des couleurs est précédée d'exercices oraux de transformation de phrases et réinvestie par la suite en situation d'écriture de textes pour le journal de classe.

Comme le propose Carole Tisset, aucune définition ni règle d'identification du verbe ne sera donnée (Tisset, 1998).

b- Des outils pour faire fonctionner la catégorisation

b1- La machine à phrases

La seule règle à énoncer est : « un seul mot par case », la dernière case étant réservée à la ponctuation finale de la phrase.

	marches			.
--	---------	--	--	---

Deux réponses de types syntaxiques très différents sont possibles : « *Tu marches trop vite.* » ou « *Les marches sont hautes.* » En fonction des réponses des élèves, l'enseignant réoriente en proposant par exemple :

	marchent			.
--	----------	--	--	---

D'autres exemples sont présentés en annexe.

Cette machine a le mérite de faire fonctionner la langue sous les yeux des élèves. Elle est inspirée du « distributeur de mot » inventé par Eric Orsenna dans la *Grammaire est une chanson douce*.

b2- Des phrases qui posent problème

On trouvera en annexe un catalogue de phrases qui posent soit un problème de compréhension, c'est à dire qu'elles peuvent être entendues de deux façons différentes, soit un problème de lecture, soit encore d'orthographe lorsque l'on passe à l'écrit. La bonne lecture ou la bonne écriture de ces phrases doit passer par un consensus qui sera obtenu non

pas après explication de l'enseignant qui impose son point de vue et ses connaissances, mais après discussion et débat entre pairs, orchestrés et relancés par l'enseignant. Les critères et les attributs dégagés pourront faire office de trace de cette réflexion et être gardés pour mémoire.

	Exemples
Un problème de compréhension (à l'oral)	<i>Les bons desserts / Les bonds des cerfs attirent les enfants.</i>
Un problème de lecture	<i>Ils mangent un aliment tout simplement excellent.</i>
Un problème d'écriture	<i>Vous allez bouger / vous avez bougé.</i>

Ces phrases peuvent être proposées régulièrement sous forme de jeu, ou bien en contexte quand l'enseignant constate qu'il peut les raccrocher à un problème soulevé en classe.

b3- Des jeux de conjugaison à l'écrit

La place est ici réduite pour détailler tous les jeux de grammaire et surtout de conjugaison que l'on peut construire afin d'aider les élèves à faire fonctionner la langue autour du verbe. Certains sont présentés en annexe. On citera le jeu de l'oie de la conjugaison, les dominos des verbes, ou le carré lescurien de C. Garcia Debanc (Debanc & Trouillet, 2008).

c- Productions et manipulations à l'oral

c1- Allons chercher des verbes au musée

Le musée peut être le lieu « *pour laisser la parole circuler librement face à l'œuvre in situ* » et pour « *développer des compétences langagières multiples* »¹³. Le face à face avec l'œuvre facilite « *le langage émotionnel* »¹⁴ et « *l'émergence du dialogue intérieur* »¹⁵.

Si on repense la question de la langue support, on est ici dans un cadre qui favorise une production riche et authentique de la part des élèves.

Cette proposition reprend le principe de la *Grammaire du sens et de l'expression* de Charaudeau : les élèves produisent dans un contexte riche de communication d'une émotion et analysent ensuite leur production.

13 Véronique Pierrat, « *Mémoire d'une visite au musée* », cahiers pédagogiques, n°535, Février 2017

14 Alice Python, « *Ressentir et exprimer ses émotions* », idem

15 Dominique Tiberi, « *Découvrir, parler* », idem

Spontanément devant le tableau du « Martyr de St Agnès »¹⁶, les élèves ont utilisé les formes verbales suivantes (détail des relevés en annexe (V-3) :

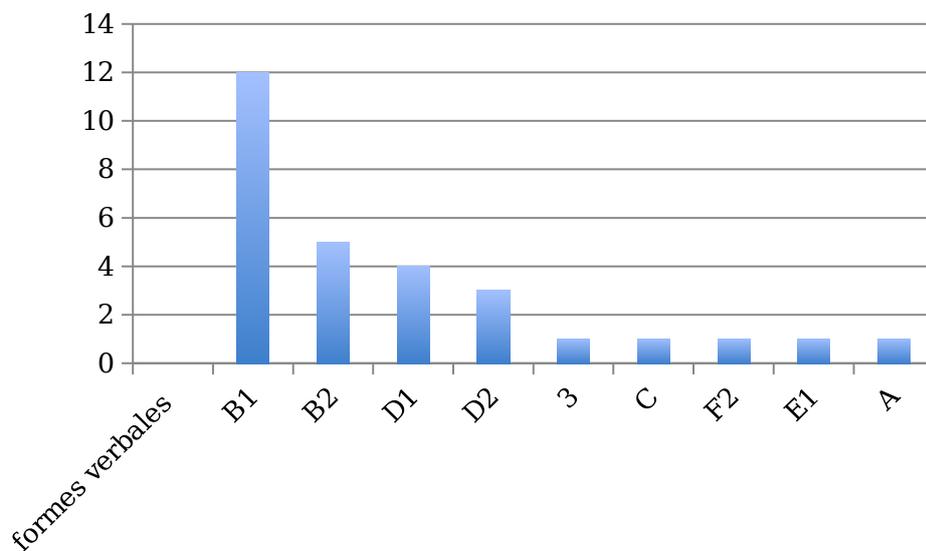


Figure 9 : répartition des formes verbales "trouvées" au musée

On retrouve ici la variété des formes verbales déjà analysées dans le journal avec la présence de 31% de formes composées, et une forme à trois verbes successifs. La présence importante des semi-auxiliaires (D1+D2) est à nouveau à souligner car elle représente 24% des formes verbales spontanément utilisées par les élèves.

c2- Des échanges ritualisés à l'oral

Tous les vendredis, la présentation par un élève d'un « **schmilblique** », c'est à dire d'un objet non identifié et dont il faut découvrir la fonction, permet aux autres élèves de s'entraîner à poser des questions : *Le schmilblique est-il ... ? Est-ce que le schmilblique sert ... ?* Ces phrases seront analysées et le sujet inversé sera mis en évidence.

Pour l'apprentissage des formes verbales interrogatives et négatives on pourra utiliser **le jeu des différences** à l'oral. « *Est-ce que ton pirate boit du café ?* » « *Ton pirate boit-il du café ?* » « *Non, mon pirate ne boit pas de café* » ... Les deux élèves regardent des dessins presque identiques et doivent à l'oral sans voir le dessin du partenaire, trouver ces différences.

¹⁶ « Le martyr de St Agnès », Joseph Désiré Court, Musée des Beaux Arts de Rouen, en annexe



d- Des contenus adaptés à la langue utilisée par les élèves

En synthétisant les trois tableaux des formes verbales utilisées spontanément par les élèves, dans le journal et au musée, et de celles que l'on trouve dans les manuels, l'écart apparaît comme important. Tous les chiffres ont été remis en pourcentage pour pouvoir être comparés.

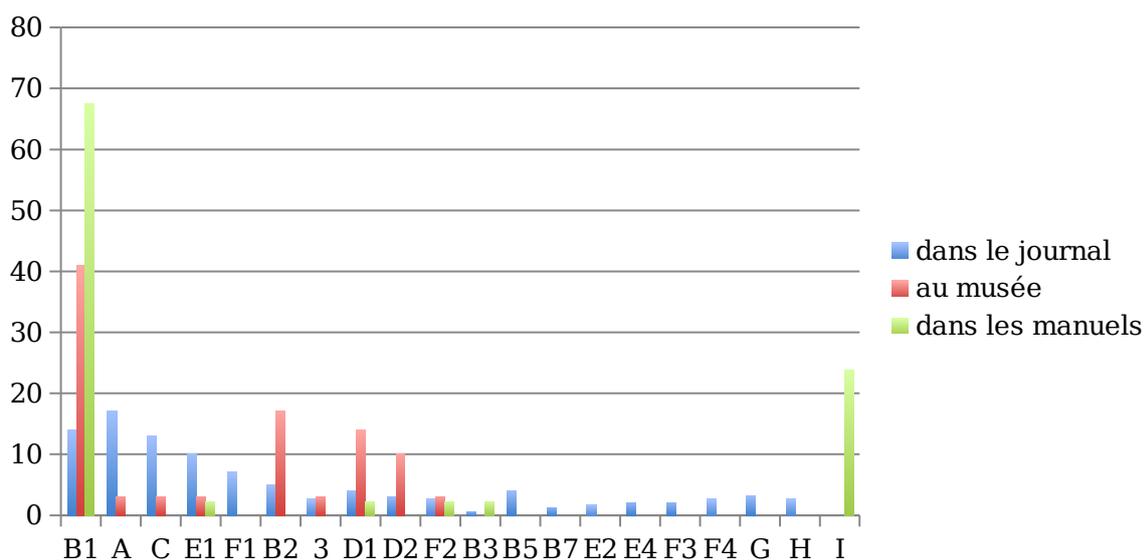


Figure 10 : comparaison des formes verbales utilisées dans le journal, au musée et dans les manuels

Si on focalise notre attention sur quatre types de formes on obtient :

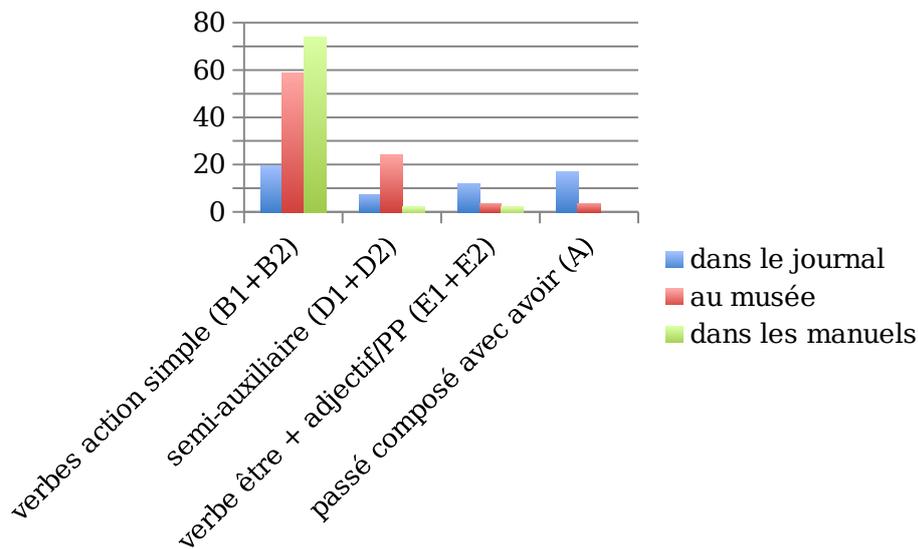


Figure 11 : mise en évidence de formes verbales présentes dans la langue utilisées par les élèves et non étudiées en classe

Ce qui nous amène à proposer une progression revue en terme de contenu. Actuellement, seuls le verbe d'action simple et le passé composé avec avoir ne sont étudiés en CE1. Nos résultats montrent l'importance d'inclure les semi auxiliaires et les formes composées avec être (adjectif ou nom attributs, passé-composé avec être), d'où notre proposition de galerie de portraits au musée (*Il est triste*). On laissera au cycle III les formes contenant un pronom réfléchi ou un pronom complément intercalé.

e- Vers le plurilinguisme ? Exemple du verbe être et de l'adjectif attribut

Au musée des Beaux Arts de Rouen, la galerie de portraits de Jacques Emile Blanche est le support choisi pour utiliser les adjectifs attribut (*Il semble triste ... Elle est belle ...*)

Par ailleurs, grâce à l'album « *Brown bear* », lu en anglais, les élèves se sont appropriés les formes du type : *I can see a brown horse ...* On les transformera en *The horse is brown, the horse is beautiful ...* en pointant les phrases sur le tableau de la grammaire des couleurs.

On construit ainsi le verbe être en anglais et on renforce la notion de verbe en croisant son expression dans deux langues différentes. L'utilisation du **dictaphone** permettra à l'enseignant d'écouter en différé les productions des élèves, qui par ailleurs savent qu'ils seront écoutés au moment où ils s'enregistrent.

f- Une mallette de grammaire buissonnière pour s'autoriser à fonctionner autrement

Cette mallette permet de couvrir le programme de grammaire de CE1, en partant des **connaissances implicites** des élèves sur la langue, en leur en faisant prendre conscience et en les **conceptualisant**. Le contenu est détaillé en annexe. Elle contient de quoi animer les séances de débat et

de discussion en grand groupe et propose des évaluations de grammaire à l'oral. Seuls quelques exemples d'exercices individuels écrits sont proposés dans le livret d'accompagnement. L'enquête sur l'utilisation des manuels a montré que les enseignants aimaient associer plusieurs méthodes, « faire à leur sauce » comme il est noté dans les réponses de l'enquête. La mallette permet donc d'aborder tous les points de grammaire mais peut très bien être associée à d'autres manuels ou méthodes comme Cléo. C'est un outil de plus pour aider les élèves à analyser leur propre langue dans un contexte de communication. Ce n'est pas une méthode à suivre clé en main, c'est une **autorisation à fonctionner autrement**, d'où le nom de la mallette : *mallette de GRAMMAIRE Buissonnière pour d'Autoriser à Fonctionner Autrement*. On pourra y ajouter un dictaphone permettant aux élèves de s'enregistrer et de s'exercer à l'oral en français ou en anglais sachant qu'ils seront ensuite écoutés par l'enseignant. Le journal de classe est un outil incontournable car c'est lui qui donne globalement sens à la démarche.



Figure 12 : contenu de la mallette

3- Contenu détaillé de la mallette Grabafa

a- Le livret de l'enseignant

a1- Programmation

Célestin Freinet a fait une proposition de programmation dans un article intitulé « *La grammaire en 4 pages* »¹⁷

« *Si vous voulez faire un peu de grammaire formelle, donnez à conjuguer quelques verbes aux temps usuels* ».

Il pense inutile de proposer des définitions, des règles et des exceptions. L'étude des articles et des déterminants lui paraît superflue au primaire. Il pense par contre utile de pratiquer la conjugaison, de faire passer des noms, des adjectifs et des verbes du singulier au pluriel. Ces transformations ne doivent pas ou peu se faire lors de situations décontextualisées comme des exercices de grammaire mais en situation de communications réelles : rédaction du journal, lettres, présentation d'un exposé à l'oral C'est ainsi l'occasion de travailler des corpus de mots (noms, adjectifs ou verbes) qui appartiennent au vécu des élèves. Il prône aussi le travail sur les suffixes et préfixes afin d'aider les élèves à comprendre le fonctionnement des familles de mots. La catégorisation sujet/verbe/complément sera en grande partie basée sur l'intuition. L'auxiliaire est une aide. Le cycle III pourra aborder le rôle des conjonctions, des adverbes et des prépositions.

Il repousse à l'âge de 12 ou 13 ans c'est à dire au collège, le moment de l'étude méthodique de la langue.

Au niveau des outils à utiliser il préconise « *de bannir les manuels, peu efficaces et à l'origine de notre aversion pour l'étude de la langue* », et de se baser exclusivement sur les productions orales ou écrites des élèves et de traiter les problèmes de grammaire au fur et à mesure de leur apparition dans la classe. Le but est pour lui que les élèves acquièrent « *l'esprit grammatical* » et le « *sens grammatical par la construction vivante* ». Par la suite, le mouvement Freinet, au sein de l'ICEM éditera des fichiers de grammaire pour aider les élèves à travailler la conjugaison à l'écrit.

La programmation de grammaire sur l'ensemble de l'école primaire pourrait être simplifiée à 10 points d'appui, 10 « leçons » par an et par niveau de classe. On recommandera par contre une pratique orale hebdomadaire dans le contexte du vécu de classe.

CP	/ - imprégnation orale - accords implicites à l'oral
CE1	Relation sujet/verbe Catégorisation des nom - déterminant - verbe - pronom personnel sujet - adjectif Formation des phrases négatives et interrogatives à l'oral et à l'écrit Mémorisation des verbes être, avoir et des verbes en « -er » au

¹⁷ <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/10175>

	présent, imparfait, passé-composé, futur Synonymes et contraires Préfixes et suffixes
CE2	Compléments d'objet et circonstanciels (remplacement par pronom personnel complément) Catégorisation des prépositions Exprimer le futur avec des semi-auxiliaires (# passé-composé) Donner un ordre : Impératif et phrase injonctive Verbes en « -ir », et « -re » au présent, imparfait, passé-composé, futur Radical commun des mots d'une même famille
CM1	Aspect du verbe (action accomplie ou non) Accord de l'adjectif attribut ou épithète Intercalation d'un pronom personnel complément dans un forme verbale. Plus-que-parfait et conditionnel Grammaire de texte, les connecteurs
CM2	Proposition et concordance des temps Accord du participe passé avec l'auxiliaire être ou avoir Sens et orthographe des adverbes Les propositions dans la phrase

On préférera laisser l'étude des homonymes grammaticaux au collègue. Proposer trop tôt les associations et/est/ai ou a/à ou encore son/sont peuvent en effet induire des confusions là où elles ne risquaient pas d'apparaître.

Dès le CE1, on fera une place à l'entrée **plurilinguiste** ou co-linguiste (Vargas, 2009) p.9 en mélangeant des exemples en français et en anglais sur des structures de phrases similaires.

a2- Exemples de machines à phrases

	livre		montre	.
	livres		montre	.
	livre		montres	.
	livrent		montre	.
	livrent		montres	.
	montre		livre	.

	montres		livre	.
	montre		livres	.
	montrent		livre	.
	montrent		livres	.

a3- Phrases-problèmes

Des phrases difficiles à comprendre, ou qui peuvent être comprises de deux façons différentes :

Les bons desserts attirent les enfants / Les bonds des cerfs attirent les enfants.

La crêperie du clown / La crêpe rit du clown.

Une bonne année / Une bonne à nez.

Ravis au lit / Ravioli.

Ils ont des chiens / Ils sont des chiens.

Des phrases difficiles à lire : (problème du « -ent » final qui se prononce ou pas)

Ils mangent un aliment tout simplement excellent.

Brusquement, ils entendent un rugissement violent.

Les poules du couvent couvent.

Les hommes du président président l'assemblée.

Le serpent à lunettes et le serpent à collier rouge surveillent l'engoulement.

Il est impatient, il retient, ils balbutient.

Des phrases difficiles à écrire :

J'étudie et j'écris.

Je conclus et je distribue.

La boue l'a sali / La boue la salit / La boue a sali la rue.

Je regardais les avions / Nous les avions regardés.

Je lis au lit.

La souris sourit.

Et toutes les phrases issues des couples de mots qui peuvent être un verbe et un nom ou un verbe et un adjectif :

livre, livres, livrent,

montre, montres, montrent,

marche, marches, marchent,

téléphone, téléphones, téléphonent,

ferme, fermes, ferment,

touche, touches, touchent,

branche, branches, branchent,
lave, laves, lavent,
joue, joues, jouent,
louche, louches, louchent,
mouche, mouches, mouchent,
classe, classes, classent,
porte, portes, portent,
calme, calmes, calment,
sombre, sombres, sombrent,
travail, travaille, travailles, travaillent,
conseil, conseils, conseille, conseilles, conseillent, ...
Ils aspergent les asperges / Les mouches ne se mouchent jamais / Les chiens se nichent dans leurs niches / Les projecteurs n'aveuglent pas les aveugles / Il boit, à l'ombre, dans le bois ...
Luc et Nina timbrent les enveloppes, ils enveloppent les timbres.
Et concernant les semi-auxiliaires :
Vous avez bougé/Vous allez bouger. Je peux gagner/Je vais gagner/J'ai gagné.

a4- Dictée de verbes faite par les élèves

L'enseignant propose une première phrase en lien avec le vécu de la classe et qui pourrait être dans le journal : « *Le géologue trouve un fossile* ». Cette phrase est pointée par un élève sur la grammaire des couleurs. L'analyse faite, on passe à la transformation. Un élève propose un autre temps, un autre sujet, une forme négative ou interrogative ...

a5- Le carré lescurien

Un groupe de 4 élèves dispose d'étiquettes de quatre couleurs différentes correspondant aux catégories pronom personnel, verbe, nom, adjectif. Les élèves écrivent chacun un mot correspondant à la catégorie. Puis, ils doivent construire une phrase grammaticalement correcte (verbe bien accordé), à la manière de cadavre-exquis.

a6- Exemples d'exercices écrits

Les exercices écrits de production ou de transformation de phrases doivent s'appuyer sur une iconographie claire et parlante qui étaye vraiment la réflexion de l'élève. On éliminera l'iconographie de « confort », dite attrayante, qui est sensée augmenter la motivation de l'élève à entrer dans la tâche.

	Le chien regarde le paysage.
	_____

	Le fermier ramassera le foin.
	_____

a7- Des évaluations à l'oral

<u>Evaluation: construire à l'oral des phrases négatives ou interrogatives</u> Prénom: _____ Date: _____	
1 - L'enseignante (2 questions au choix) : « La terre est-elle plate ? » « Habites-tu en Chine ? » « Rouen est-elle la capitale des Etats Unis ? » « L'école Michelet a-t-elle beaucoup de classes ? » « M Jack vit-il à Christmas Town ? » « Au cirque, la magicien monte-t-il à cheval ? »	
Réponse orale de l'élève (écrite par l'enseignant) - - L'élève :	
- répond au moyen d'une phrase négative bien	Oui Non construite

2 - L'enseignante (2 phrases au choix) : Les ours polaires vivent au Pôle Nord. Les chevaux sont des mammifères. Martin est un prénom de garçon. Mr Hellot n'est pas professeur de violon. Jean joue du piano.	
Question orale de l'élève (écrite par l'enseignant) - - L'élève :	
Oui Non	

- construit une phrase interrogative (inversion
sujet/verbe)-----

ou

Evaluation orale: manipule correctement la conjugaison à l'oral

Prénom: _____
Date: _____

Phrase de départ :
Verbe _____ avec _____ (sujet)

1- Au présent ?
Réponse de l'élève : _____

2- Transforme au futur :
Réponse de l'élève : _____

3- Transforme à l'imparfait :
Réponse de l'élève : _____

4- Transforme au passé-composé :
Réponse de l'élève : _____

L'élève :

	Oui	Non
- change correctement à l'oral le temps d'une phrase		
----- - maîtrise à l'oral les conjugaisons de		
verbes simples au présent, imparfait, futur, et passé-composé (être, avoir, 1 et 2 ^{ème}		
groupe) -----		

a8 - Quelques textes pour s'amuser

Des textes pourront être proposés en fin de séquence pour initier des projets d'écriture

❖ « Déménager » de Georges Perec :

Déménager

Quitter un appartement. Vider les lieux.

Décamper. Faire place nette. Débarrasser
le plancher.

Inventorier ranger classer trier

Eliminer jeter fourguer

Casser

Brûler

Descendre desceller déclouer décoller dévisser décrocher

Débrancher détacher couper trier démonter

Plier couper

Rouler

Empaqueter emballer sangler nouer empiler

Rassembler entasser ficeler envelopper protéger

Recouvrir entourer serrer

Enlever porter soulever

Balayer

Fermer

Partir

Georges Perec, *Espèces d'espaces*, 1974

- ❖ Album de jeunesse « Le gâteau d'Anne Iversaire » de Claude Ponti

Extrait permettant de conjuguer des verbes du premier groupe sans avoir recours à ses connaissances de la langue orale

« Pour faire un bon gâteau, il faut éclapatouiller la farine, splatchouler les ingrédients, splitouiller la pâte puis la rataplisser au rouleau et enfin tartislouper les crèmes. » Conjugue ces verbes.

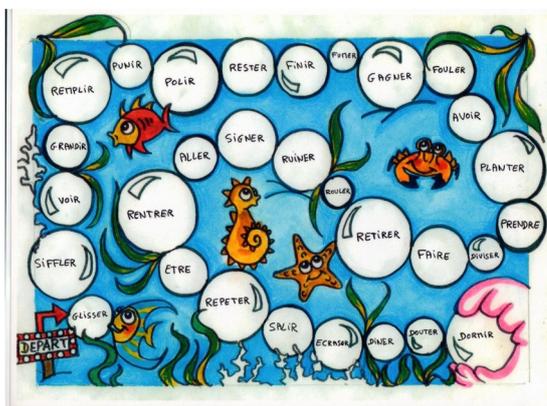
b- Les supports plastifiés

b1- Les posters, support pour toute la classe (un seul exemplaire par mallette)

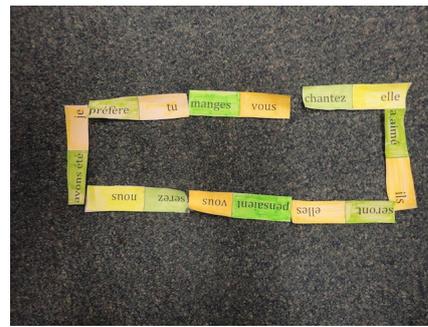
- ❖ Tableau muet de la grammaire des couleurs permettant de pointer les phrases
- ❖ Reproduction d'œuvres d'art (portrait pour l'adjectif attribut et le verbe d'état ou fresque riche en action pour les verbes d'action) pour initier les prises de paroles des élèves et enrichir leurs productions orales

b2- Les formats A4, support pour les élèves (15 exemplaires par mallette)

- ❖ le jeu des différences (« le pirate » ou « dans la forêt »)
- ❖ le jeu de l'oie de la conjugaison

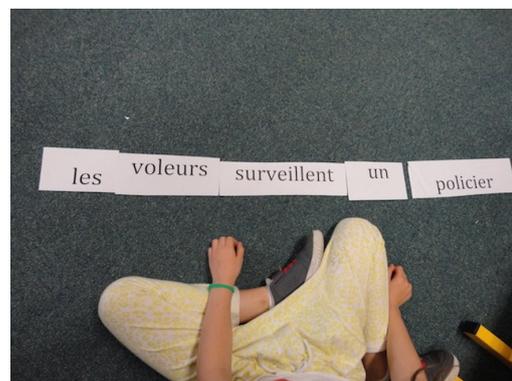


- ❖ les dominos de la conjugaison proposés par l'enseignant puis fabriqués par les élèves



b3- Les étiquettes à manipuler par tous

- ❖ 16 A4 plastifiés reprenant les modèles de conjugaison : chanter, finir, être, avoir au présent, imparfait, passé-simple et passé-composé
- ❖ des étiquettes mots reprenant les couleurs correspondant au tableau de la grammaire des couleurs : les 9 pronoms personnels (3 jeux), 30 verbes à l'infinitif, chanter, finir, être et avoir aux 4 temps, 10 déterminants singulier masculin, 10 déterminants singulier féminin, 10 déterminants pluriel (y compris « quelques », « cent », « plusieurs » ...) 10 noms propres et 50 noms communs (masculin et féminin correspondant, pluriel), 20 adjectifs accordés au masc/sing, masc/plu, fém/sing, fém/plu, ... et quelques étiquettes blanches permettant de rajouter des composants non étudiés au CE1 mais utilisés dans les textes : et, ou, mais, ne, pas n', très, ...
- ❖ Des étiquettes vierges de couleurs permettant à l'enseignant d'écrire les mots qu'il souhaite au marqueur velleda.
- ❖ Flash cards pour la découverte de l'adjectif à partir de l'album *Brown bear*
- ❖ Des petites étiquettes en grand nombre reprenant les couleurs des pronoms personnels, des verbes, des déterminants des noms et des adjectifs sur lesquels le élèves écriront pour le jeu du carré lescurien.



c- Journal de classe et cahier de l'élève

c1- Journal de classe

Le journal est destiné à passer dans les familles tous les soirs. Le retour en classe et la passation au suivant est un moment ritualisé et important. Un grand cahier 24x32 solide, à couverture plastifiée, permettra aux élèves de coller leurs textes et les illustrations associées. La page de garde portera la liste des noms d'élèves et les parents pourront signer en face chaque fois qu'ils seront destinataires du journal (environ 5 fois par an). Les dernières pages sont destinées aux parents. Ceux qui le souhaitent peuvent écrire afin de relancer la motivation des élèves.

c2- Le cahier de l'élève

Vierge en début d'année, il gardera au fur et à mesure les traces des corpus, des associations, des transformations, et quelques invariants qui auront été remarqués. On y trouvera aussi les verbes et les tableaux de conjugaison, construits au fur et à mesure de l'année.

d- Autres objets

Un **dictaphone** permet au élève de s'enregistrer en faisant attention à leur syntaxe dans différentes situations d'entraînement. Des **marionnettes** peuvent aussi stimuler les situations de production orale en français ou en anglais.

IV- Conclusion

En établissant une catégorisation précise basée sur le regard d'un élève de CE1, des catégories de formes verbales utilisées spontanément par les élèves ont été mises en évidence. Il apparaît que ces catégories ne sont peu ou pas présentes dans les manuels majoritairement choisis par les enseignants de CE1. Il s'agit des **semi-auxiliaires** et secondairement des formes de type « **verbe être-copule** ». Notre proposition de progression et de mise en pratique en classe tente de les intégrer. Lors d'une première expérience de grammaire buissonnière au musée en 2012, nous n'avions accepté de la part des élèves que des formes du type B1 c'est à dire verbe d'action au présent. En fait, nous les avons enfermés dans une production orale restreinte, éloignée de leur langue maternelle, de la même manière que ce qui est dénoncé ici dans les approches des manuels. La part importante des semi-auxiliaires (24%) prouve l'obligation à mon sens de travailler cette forme dès le CE1.

Cette confrontation avec les manuels de grammaire montre la nécessité de pratiquer une grammaire résolument tournée vers la **communication et les outils pour le dire**, et qui s'appuie sur les **connaissances premières et implicites** des élèves. La démarche doit passer **de l'enseignement** de règles à **l'apprentissage** d'un système de fonctionnement de la langue. Les pratiques actuelles résolument tournée vers **l'application mécanique** doivent pourvoir progressivement intégrer une **approche cognitive** qui s'intéresse aux représentations et aux manières de penser des élèves. Ce sont les enjeux de la grammaire qui doivent être repensés et questionnés : Que fait-on quand on fait de la grammaire en classe ? Quel but poursuit-on ? La grammaire scolaire se doit-elle d'être normative et prescriptive ? Doit-elle présenter le « *bon usage* » pour bien parler et bien écrire ? Ou bien au contraire doit-elle être une grammaire d'observation, qui analyse le fonctionnement de la langue pour en extraire des situations récurrentes qui deviendront des situations de référence pour les élèves ? Toutes ces questions doivent être abordées et travaillées avec les enseignants tant en formation initiale que continue afin de faire bouger les représentations et les pratiques. La norme imposée sera alors non pas celle venue des origines latines de la grammaire mais celle d'une langue qui évolue, et dont le but essentiel est celui de la communication. Et c'est certainement la réponse à apporter aux stagiaires qui s'interrogent sur le choix et l'usage des manuels : les encourager à fonctionner autrement. Le rôle des formateurs est certainement d'initier puis d'étayer ce changement de paradigme chez les enseignants.

IV - Bibliographie

- Arnaud, A., & Lancelot, C. (1660). *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*. (P. le Petit, Ed.). Paris.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*.
- Bronckart, E. B. (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. (P. universitaires du Septentrion, Ed.). Genève.
- Calame-Gippet, F. (2013). L'identification du verbe à l'école élémentaire : quels choix pour élaborer un outil de progression pour les enseignants. In *Le verbe, perspectives linguistiques et didactiques* (p. 145). Arras: Artois Presses université.
- Chailly, A., Lepoivre-Duc, S., & Ulma, D. (2013). Quelques réflexions sur la transposition didactique du verbe à l'école primaire. In *Le verbe, perspectives linguistiques et didactiques* (p. 145). Arras: Artois Presses universités.

- Charaudeau, P. (1991). Grammaire sens et communication. France.
- Charaudeau, P. (2015). De l'enseignement d'une grammaire du sens, 1-13.
- Courtyllon, J. (2001). La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels par Janine COURTYLLON LA MISE EN ŒUVRE DE LA « GRAMMAIRE DU. *Revue, Klincksieck Didactologie, De, N° 122*, 153-164.
- Debanc, C. G., & Trouillet, A. (2008). 50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française du cycle 2 au collège. *Sceren, Toulouse*.
- Freinet, C. (2004). La grammaire en quatre pages. *Le Nouvel Éducateur, n°160*, P25-P29.
- Gourdet, P. (2011). Le manuel scolaire Pour l'enseignement de la grammaire à l'école, un outil à l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques: le cas du verbe au CE2. *Le Bulletin d'information Sur Les Manuels Scolaires - BIMS, (76-77)*, 21-32.
- Gourdet, P., & Roubaud, M. N. (2016). L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique, 169-170*.
- Laurent, M. (2003). De la grammaire implicite à la grammaire. *Babylonia, n°2*, 1-12.
- Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue et la grammaire* (Une éducat). Besançon.
- Martinet, A. (2005). *Éléments de linguistique générale*. (Cursus, Ed.) (Armand Col). Paris.
- Paveau, M.-A. (2008). La langue sans classes de la grammaire scolaire. *Le Français Aujourd'hui, 162(3)*, 29-40. <https://doi.org/10.3917/lfa.162.0029>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue Des Sciences de l'éducation, 24(3)*, 487. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Petit, G. (2005). La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire. *Le Verbe Dans Tous Ses États, (Dyptique)*, 51-78. Retrieved from <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00464112>
- Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français (5ème édition)*. (PUF, Ed.) (Quadrige). Paris.
- Roubaud, M. N., & Sautot, J.-P. (2014). *Le verbe en friche*. (P. Lang, Ed.). Bruxelles.
- Sautot, Jean Pierre, & Lepoivre-Duc, S. (2010). *Expliquer la grammaire*

(sceren CRD). Grenoble.

Simard, C., Chartrand, S.-G., & Sol, C. (2012). *Grammaire de base* (De Boeck). Bruxelles.

Tisset, C. (1998). Surtout ne pas donner de définition du verbe. *Blé 91*, N°23.

Tisset, C., & Léon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école* (Hachette e). Paris.

Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire* (Delagrave).

Ulma, D. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le Français Aujourd'hui*, (192), 97-106. <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0097>

Van Raemdonck, D., & Meinertzhagen, L. (2014). Deux ou trois choses que l'élève devrait savoir que le verbe. In *Le verbe en friche* (P.I.E. Pet, p. 254). Bruxelles.

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

Table des illustrations : figures et tableaux

Figure 1 : résultats de l'enquête sur l'utilisation des manuels en classe de CE1.....	6
Figure 2 : représentation des liens entre manuels quand un enseignant en utilise plusieurs.....	8
Figure 3 : fréquence d'utilisation des manuels par semaine.....	9
Figure 4 : Positionnement de chaque manuels par rapport à leur approche grammaticale.....	11
Figure 5 : formes verbales utilisées dans le journal de classe.....	14
Figure 6 : formes verbales utilisées dans les manuels.....	15
Figure 7 : modélisation du processus de transposition didactique ascendante et descendante.....	19
Figure 8 : processus de conceptualisation d'après Britt Mari Barth.....	20
Figure 9 : répartition des formes verbales "trouvées" au musée.....	25
Figure 10 : comparaison des formes verbales utilisées dans le journal, au musée et dans les manuels.....	26
Figure 11 : mise en évidence de formes verbales présentes dans la langue utilisées par les élèves et non étudiées en classe.....	27
Figure 12 : contenu de la mallette.....	28
Tableau 1 : choix des associations de manuels par les enseignants.....	7
Tableau 2 : le paramètre « ancienneté » dans le choix des manuels.....	9

Tableau 3 : la paramètre "territorialité" dans le choix des manuels.....	10
Tableau 4 : comparaison des propositions des cinq manuels.....	11
Tableau 5 : catégorisation des formes grammaticales relevées dans le journal de classe.....	13

Annexes :

I- Référence des manuels analysés

Titre	Auteurs	Année	Editeur
<i>Réussir son entrée en grammaire</i> (= RSEEG = RETZ)	Françoise Bellanger	2016	RETZ
<i>Faire de la grammaire</i> (Picot)	Françoise et Delphine Picot	2016	Canopé
<i>Cléo</i>	Antoine Fetet	2016	RETZ
<i>Interlignes</i>	Catherine Castera	2011	SED
<i>Outils pour le français</i>	S. Aminta A. Helbling C. Barthomeuf	2014	Magnard



Première de couverture de la méthode Picot qui présente sur le tableau une étiquette issue de la méthode Bellanger.

II- Classement morphologique des formes verbales

B1 : présent type verbe d'action avec sujet GN antéposé

B2 : imparfait

B3 : futur simple

B5 : passé-simple

B7 : être au présent (+ complément de lieu) être à

A : passé-composé avec auxiliaire avoir

C : c'est , c'était, il y a, il y avait, il y aura, ça va, ça vient, j'ai hâte, il faut, il n'y a pas, ... Les présentatifs

D1 : forme avec semi-auxiliaires + infinitif du type : il faut aller, il fallait y aller, il fait tenir, on peut avoir, on pouvait faire, je suis en train de, j'ai hâte d'essayer, j'aime colorier, je dois trouver, nous allons accrocher, tu dois mettre, il sait atterrir, il essaie d'attraper, on doit imaginer, j'allais raconter, on fait passer, il s'amuse à écrire...Ils allaient découvrir

D2 : D1+F1 ou D1+F2 ou D1+F3 ou D1+G : semi auxiliaire avec pronom personnel complément, pronom réfléchi ou adverbe ou négation intercalés

E1 : être + attribut (nom ou adjectif) ou passé-composé avec auxiliaire être au présent : je suis resté (copule) - ce sont les équilibristes + Passif

E2 : idem mais être à un autre temps (imparfait ou subjonctif)

E4 : E1+interposition (pronom, adverbe, négation)

3 : association de 3 verbes dont le dernier à l'infinitif ou pas

F1 : interposition d'un pronom complément : on le voit

F2 : verbe avec forme réfléchie : s'appeler, se baigner, s'amuser, se tromper, se donner, se moquer ...

F3 : interposition d'adverbe : j'ai le plus aimé

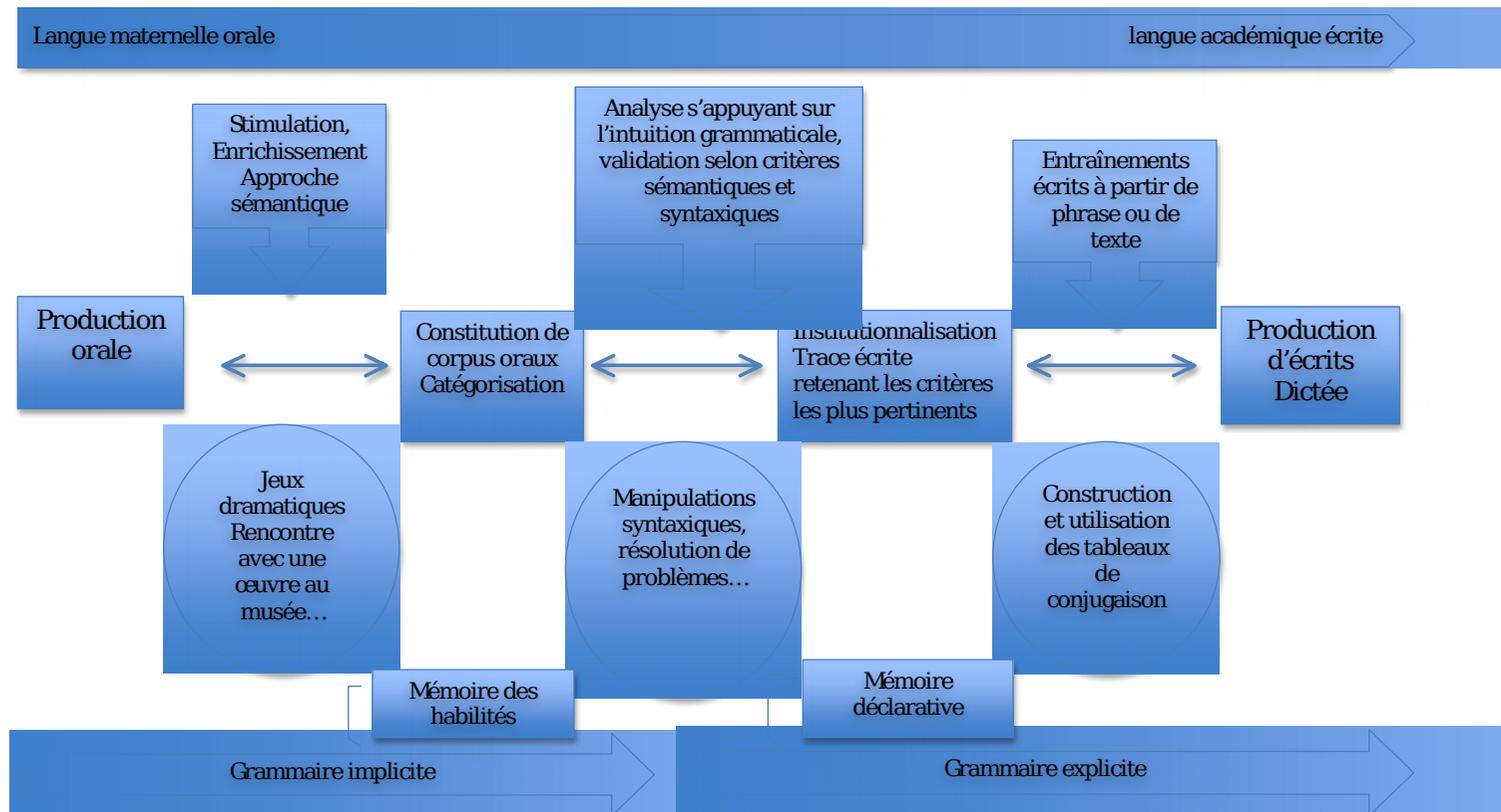
F4 : E1 + F2 : je me suis amusée...

G : forme négative

H : sujet sous forme d'un pronom relatif (... qui ...)

III- Le processus de grammaticalisation

Processus d'apprentissage : grammaticalisation par constitution corpus *S. Margerie 2012*



IV- Les programmes officiels de 2016 et le processus de balancier

oral	démarche préconisée	grammaire	orthographe	conjugaison	production d'écrit
« fait l'objet de séances d'enseignement spécifiques »	Approche par observation, manipulation, classement, transformations en situation d'oral ou d'écrit -> réflexion organisée sur le fonctionnement de la langue à partir de corpus soigneusement constitués. Raisonner pour réaliser les accords S/V (résolution de problème)	<p>Identification du verbe, connaissance des propriétés permettant de l'identifier.</p> <p>Classe des mots : nom, verbe, adjectif, pronom (sujet), mots invariables</p> <p>Phrases affirmatives/négatives liées à l'identification du verbe.</p> <p>Compréhension de la chaîne d'accord dans la relation S/V</p>	<p>Mémorisation des formes régulières (ent, ons, ez...)</p> <p>Homophones grammaticaux</p>	<p>Familiarisation avec le présent, l'imparfait, le futur des verbes être, avoir, faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir prendre et des verbes en « er »</p> <p>Temps simples, temps composés</p> <p>Radical/terminaison</p> <p>Infinitif/participe passé</p>	<p>Production d'une question,</p> <p>Rédiger un texte d'environ une demi page organisé, ponctué...</p>

Référence : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Site Eduscol, textes publiés au BO n°11 du 26 Novembre 2015

Gérard Petit démontre une alternance notable dans un tableau qui reprend l'évolution depuis 1923 (Petit, 2005) :

Les dates des textes	1923	1945	1949	1960	1964	1972	1978	1985	1995	2002	2007	2008
L'enseignement de La grammaire												
Tendance 1 : prescriptive avec une finalité orthographique dans une vision traditionnelle	X	X		X				X				X
Tendance 2 : descriptive pour comprendre la langue et améliorer l'expression			X		X	X	X		X	X	X	

Tableau n° 3 –Le type d'enseignement de la grammaire (au sens large) préconisé par les textes officiels depuis quatre-vingt-cinq ans : un mouvement de balancier.

V- Relevé des formes verbales

1- Dans le journal

Formes verbales	Nombre de formes identifiées	Pourcentage
A : passé composé avec avoir	84	17,1%
B1 : présent d'action	70	14,3%
B2 : imparfait	25	5,1%
B3 : futur simple	3	0,6%
B5 : passé simple	19	3,8%
B7 : être au présent + complément de lieu	6	1,2%
C : présentatif	64	13%
E1 : verbe être	50	10,2%
E2 : E1 + verbe être à un autre temps	8	1,6%
E4 : E1 + intercalation d'un pronom	10	2%
D1 : forme contenant un semi-auxiliaire + infinitif	21	4,3%
D2 : semi-auxiliaire + intercalation	16	3,2%
F1 : pronom interposé	34	6,9%
F2 : forme contenant un pronom personnel réfléchi	13	2,6%

F3 : interposition d'un adverbe	10	2%
F4 : E1 + F2	13	2,6%
3 : formes à 3 verbes	13	2,6%
G : présence d'une négation	16	3,2%
H : sujet lié au pronom « qui » (relative)		2,6%
TOTAL	490	99,9%

2- Dans les manuels

Manuel	Formes verbales proposées
Retz	épluche, coupe, casse, mélange, dispose, verse, enfourne, mangera
Picot	suis, aime explorer, monte, fais, descends, marche, sors, arrive, grimpe, tombe, bondis, s'envole, miaule, mange, marche, secoue, rentre, saute
Cléo	éplucher, nettoyer, couper, cuire, étaler
Interlignes	calculent, classe, chantons, aimes, joue, bavardez classer, aimer, chanter, calculer, jouer, bavarder
Outils pour le français	téléphone, sort, court

Et donc :

Formes verbales	Nombre de formes identifiées	Pourcentage
B1 : présent d'action	31	67,4%
B3 : futur	1	2,2%
E1 : verbe être	1	2,2%
D1 : forme contenant un semi-auxiliaire + infinitif	1	2,2%
F2 : forme contenant un pronom personnel réfléchi	1	2,2%
I : infinitif	11	23,8%
TOTAL	46	100%

3- Au musée

Formes verbales	Nombre de formes	Pourcentage
------------------------	-------------------------	--------------------

	<i>identifiées</i>	
B1 : présent d'action	12	41,3%
B2 : imparfait	5	17%
E1 : verbe être	1	3,5%
D1 : forme contenant un semi-auxiliaire + infinitif	4	13,8%
D2 : semi-auxiliaire + intercalation	3	10,3%
F2 : forme contenant un pronom personnel réfléchi	1	3,5%
3 : formes à 3 verbes	1	3,5%
C : présentatif	1	3,5%
A : passé composé avec avoir	1	3,5%
TOTAL	29	99,9%

VI - Le musée

1- Le tableau de Joseph Desiré Court



2- Liste des verbes ramenés

Il **essaye** de la **sauver**. Sainte Agnès **est** chrétienne.
Valentine

Saint Agnès **croyait** en Dieu. Le bourreau **a coupé** la tête de Sainte Agnès.
Solveig

Ils **arrêtent** Sainte Agnès. Le bourreau **tranche** la gorge de Sainte Agnès.
Gaspard

Sainte Agnès **parle**.
Harena

Le bourreau **tranche** la tête de Sainte Agnès.
Anaïs

Sainte Agnès **croit** en Dieu.
Cyann

Sainte Agnès ne **veut pas être tuée**.
Samual

Les romains **font** la guerre contre les chrétiens car ils **croient** en Dieu.
Alma

Il **veut tuer** Sainte Agnès.
Emilie

Le bourreau ne **veut pas couper**.
Nathaël

Les copains de Sainte Agnès **essayent** de la **sauver**.
Léa

Sainte Agnès **est** chrétienne. Le bourreau **veut trancher** la tête de Sainte Agnès.
Rosa

Sainte Agnès **croit** en Dieu ;
Célestine

Le bourreau **tranche** la tête de Sainte Agnès.
Riyane

Le bourreau **coupe** la tête de Sainte Agnès.
Leyla

Ils **voulaient sauver** Sainte Agnès. Ils **repoussaient** ses amis.
Maïa

Les religions **posent** problème.
Naïm

Le bourreau **veut couper** la tête de Sainte Agnès.
Charlotte

Le bourreau **tranchait** la tête de Sainte Agnès.
Ayman

Les humains **ont** peur. Les humains **se cachent**.
Eléa

Le bourreau **a** une hache. L'empereur **veut tuer** Sainte Agnès.
Solène