

# I - Résoudre des problèmes de langue

Les mots d'enfants sont la manifestation d'un savoir en construction ; ils révèlent une analyse, pas forcément consciente, de la langue. Ils sont la trace d'une réflexion épilinguistique par laquelle l'enfant cherche des solutions pour exprimer sa pensée ou comprendre celle des autres. Le jeune enfant entre très tôt dans l'analyse grammaticale lorsque, prenant appui sur les régularités de la langue, sur sa grammaire, il extrapole les règles qu'il a construites lui-même pour construire de nouveaux mots. C'est ainsi que Thomas, 4 ans, mobilise la notion de suffixe en - ier des noms d'arbres pour considérer que les œufs poussent sur les zeutiers ; au même âge, Romain voit des feuilles marrontes en faisant fonctionner les règles d'accord de l'adjectif, Sophie recourt aux expansions du GN pour distinguer un bracelet d'un collier qu'elle nomme alors bracelet de cou. L'enfant construit une grammaire intermédiaire, produit des « fautes intelligentes » qui sont le reflet de ses conceptions sur la langue ; petit à petit, il se rapproche de la norme grammaticale.

Chez l'adulte, cette aptitude à manipuler des problèmes de langue perdure, lorsque, par exemple, à l'écrit comme à l'oral, la presse, la publicité, la poésie ou la littérature jouent avec les règles du lexique ou de la syntaxe.

Aborder l'étude de la langue selon des démarches de résolution de problèmes c'est donc permettre à l'élève de prolonger dans l'apprentissage de la grammaire un processus naturel d'acquisition du langage et de l'utiliser au quotidien.

## 1 - Comment un problème de langue entre-t-il dans la classe ?

Une des attitudes développées dans le socle commun de connaissances porte sur l'intérêt de l'élève pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion. Pour donner du sens à cette commande institutionnelle, il faut prendre en compte le fait que qu'il existe différentes manières de communiquer un même message. Lorsqu'au cours d'un repas familial quelqu'un dit « le sel s'il te plait », son énoncé peut être d'emblée interprété, et accepté, comme une demande pour obtenir la salière. Cette même formulation ne convient en revanche pas dans un restaurant ; à la cantine, elle peut même être rejetée : on invitera l'élève à « demander en faisant une vraie phrase » : « est-ce que vous pourriez me donner la salière s'il vous plait ? » Dans la première situation, la langue comporte une grande part d'implicite ; la seconde fait appel, au contraire, à un langage décontextualisé et explicite. Les pratiques langagières du premier type reposent sur une grande connivence entre les personnes, qui justifie le fait qu'il n'est pas systématiquement nécessaire de tout expliquer ; celles du second type permettent d'exprimer des notions plus abstraites et plus éloignées de l'environnement immédiat. Elles renvoient à la norme langagière que l'école a pour mission de transmettre. Or, passer de l'une à l'autre peut s'avérer très difficile pour certains élèves. La finalité de l'enseignement de la grammaire pourrait alors se résumer ainsi : comment permettre aux élèves de mieux se faire comprendre dans des relations où il n'y a pas de connivence avec l'interlocuteur ? Ce but ne peut être atteint que par un travail sur la langue qui prendra sens indépendamment des usages communicatifs et expressifs dans lesquels il est cependant enraciné. Il s'agit donc de faire passer l'élève de

l'expérience langagière à l'objectivation de son fonctionnement, des pratiques langagières spontanées à des productions plus contrôlées, de la résolution intuitive des problèmes de langue à l'analyse grammaticale. La typologie de problèmes établie par M. Minder<sup>1</sup> permet d'effectuer progressivement cette mise à distance qui consiste à passer, dans la classe, de problèmes de langue spontanés à des analyses structurées correspondant aux programmes de l'enseignement de la grammaire.

### **- Les problèmes spontanés**

Un problème de langue peut surgir de manière inattendue, et provoquer, par exemple, un moment d'incompréhension ou de mauvaise compréhension dans la classe. Ici par exemple : après avoir visionné un film sur la disparition des dinosaures, une élève de cours moyen avance oralement l'idée que des météorites étaient tombés dans l'air des dinosaures ; sa réponse est acceptée par le maître qui répond : Voilà. Pendant effectivement l'ère des dinosaures et ça peut être effectivement une cause. L'élève et l'enseignant croient être d'accord, alors qu'ils ne parlent pas de la même chose : « air » pour l'une, « ère » pour l'autre. En rétablissant la syntaxe correcte, et en faisant précéder le mot air d'un marqueur de temps, l'enseignant lève l'ambiguïté sur le sens du mot [er] ; mais l'élève, qui n'a pas perçu la nuance, ne comprend pas que le sens de son énoncé initial a radicalement changé. Un problème de langue a surgi spontanément et il est, du point de vue de l'enseignant, résolu tout aussi spontanément sans donc donner lieu à un apprentissage, du moins explicite. Dans d'autres cas, un problème spontané peut être érigé en problème d'apprentissage. Ce pourrait, pour poursuivre le même exemple, être le cas si l'enseignant, arrêtant la leçon de sciences, faisait réfléchir les élèves sur la notion grammaticale en cause et sur le fait que le sens d'un mot, notamment lorsqu'il est polysémique, peut être modifié par son environnement syntaxique.

### **- Les problèmes suscités**

L'enseignant provoque le questionnement par une intervention qui vise à provoquer un malaise, un doute qui génère un besoin de réfléchir sur la langue pour mieux répondre à une consigne, comprendre des paroles énoncées en classe, interpréter un texte lu par la classe... Tout comme le précédent, le problème suscité comporte souvent une dimension interdisciplinaire. Ce sera par exemple, lors de l'écriture collective d'un résumé d'histoire, l'enseignant qui demande comment orthographier tel mot, ou signale une structure syntaxique particulière venant compléter une réflexion initiée la veille en grammaire : « qui saura dire quel type de complément je viens d'écrire ? »

Une autre catégorie de problèmes suscités correspond à des rituels langagiers, des jeux de langue pratiqués au quotidien pour amorcer ou renforcer la manipulation de telle ou telle forme grammaticale. Des jeux tels que celui du portrait (cf p. 140) ou celui des poupées (cf p. 144) font partie de cette catégorie de problèmes.

Les problèmes spontanés et suscités comportent souvent une dimension interdisciplinaire. Le problème de langue est posé au détour d'une situation d'échange relative à la vie de classe ou à une activité en cours. La résolution peut être différée ou, parfois, avoir lieu dans le cours de l'activité principale, ne laissant pas de trace écrite ni place à l'institution « officielle » d'un savoir.

---

1. Minder M., 1991, *La didactique fonctionnelle*, De Boeck, Bruxelles

### - Les problèmes construits

L'enseignant présente un problème construit tout exprès pour les besoins de la cause, c'est-à-dire de l'objectif à atteindre lors d'une activité d'étude de la langue. Il sait sur quel point grammatical précis il veut faire réfléchir les élèves. Il constitue alors un corpus : ce dernier prend la forme d'un texte ou d'une liste de phrases ou de mots choisis pour permettre la mise en évidence de la notion grammaticale abordée. Le corpus sert d'« entrée en matière » et il est soumis à l'analyse des élèves. Les problèmes construits sont donc plutôt traités dans des « leçons de grammaire ».

Les trois types de problèmes obéissent à une gradation qui va de ceux qui restent les plus proches de l'activité communicative à ceux qui en sont les plus éloignés.

C'est parce que l'enseignant va prendre l'habitude de pointer du doigt tel ou tel phénomène linguistique au cours de l'activité ordinaire de la classe, que la grammaire et l'orthographe vont peu à peu faire sens, prendre place au cœur des pratiques langagières, installer des routines réflexives dans le travail de l'élève et lui faire ressentir le besoin de s'interroger sur la langue. La posture de l'enseignant par rapport à la langue est déterminante pour construire celle de l'élève, pour que ce dernier intègre que « le doute orthographique » ou « la recherche du mot juste pour exprimer sa pensée » ne sont pas l'exclusivité des leçons de grammaire ou d'orthographe. Ces dernières servent à découvrir le maniement d'outils qui peuvent n'être d'aucune utilité si l'on ne sait ni où ni quand s'en servir. On constate que lorsque la classe est imprégnée de cette attitude où l'on joue avec les mots et cherche à s'expliquer la langue, alors les élèves deviennent capables :

- de mobiliser plus facilement des connaissances grammaticales pour interpréter des textes et produire du sens ;
- de puiser dans leurs ressources langagières pour objectiver le fonctionnement de la langue.

L'apparition de problèmes spontanés relève d'une attitude par rapport à la langue dans tous les moments de la vie de la classe. Les problèmes construits et les problèmes suscités interviennent dans la programmation des apprentissages et se traduisent en termes de préparations structurées et de plages horaires dédiées à la grammaire.

Ni l'un ni l'autre de ces types de problèmes ne sont suffisants pour enseigner la grammaire ; c'est dans l'articulation entre les deux que va se jouer la construction des notions grammaticales : les problèmes spontanés mais surtout les problèmes suscités vont servir à actualiser la compétence langagière ou à la renforcer, par imitation et répétition lors des rituels ; ils vont servir également à dépasser le stade des intuitions langagières pour éveiller l'intérêt et le questionnement sur la langue. Les problèmes construits vont, quant à eux, favoriser une démarche raisonnée de construction de connaissances. Comment inscrire alors les problèmes de langue dans une démarche d'apprentissage ?

## 2 - Construire et conduire une démarche de résolution de problème

Les problèmes de langue émergent dans la pratique quotidienne de la classe, à l'occasion d'un obstacle dans la communication ou lors d'un travail scolaire. Ils peuvent donc être diversement formulés : *Comment expliquer à un maître ou une maîtresse un incident rencontré dans la cour de récréation ? Comment décrire un lieu dans un fait divers ? Comment repérer le verbe dans une phrase ?* Les problèmes de cette liste relèvent de deux catégories :

- ceux qui prennent pour objet la communication et le sens. Ils ont une entrée pragmatique, une question concernant la signification d'un énoncé que l'on cherche à produire ou interpréter. On peut les paraphraser sous la forme : Comment réaliser une phrase qui

me permette d'être au plus près de mon intention de communication ? Comment me servir de la langue pour produire l'effet souhaité sur mon interlocuteur ?

- ceux qui prennent la langue pour objet donc la manière dont le sens est mis en mots. Ils ont une entrée grammaticale, une question concernant la forme des énoncés. On recourt à une terminologie spécialisée, ou à des paraphrases, pour formuler ces problèmes.

Les deux types de problèmes s'articulent et se complètent. Ainsi, pour expliquer l'incident de la cour, je vais être amené à décrire des lieux ou des personnes, en les qualifiant au moyen d'adjectifs, épithètes et attributs et à situer des actions dans le temps au moyen de verbes que conjuguerai sous une forme *ad hoc*. Les questions portant sur la langue découlent ainsi nécessairement de celles qui portent sur la communication, et réciproquement ; cela n'a toutefois rien d'évident et il est important, si on ne veut pas enfermer les élèves dans une terminologie opaque, qu'ils sachent formuler des questions du premier niveau pour mieux comprendre le sens de celles du second niveau.

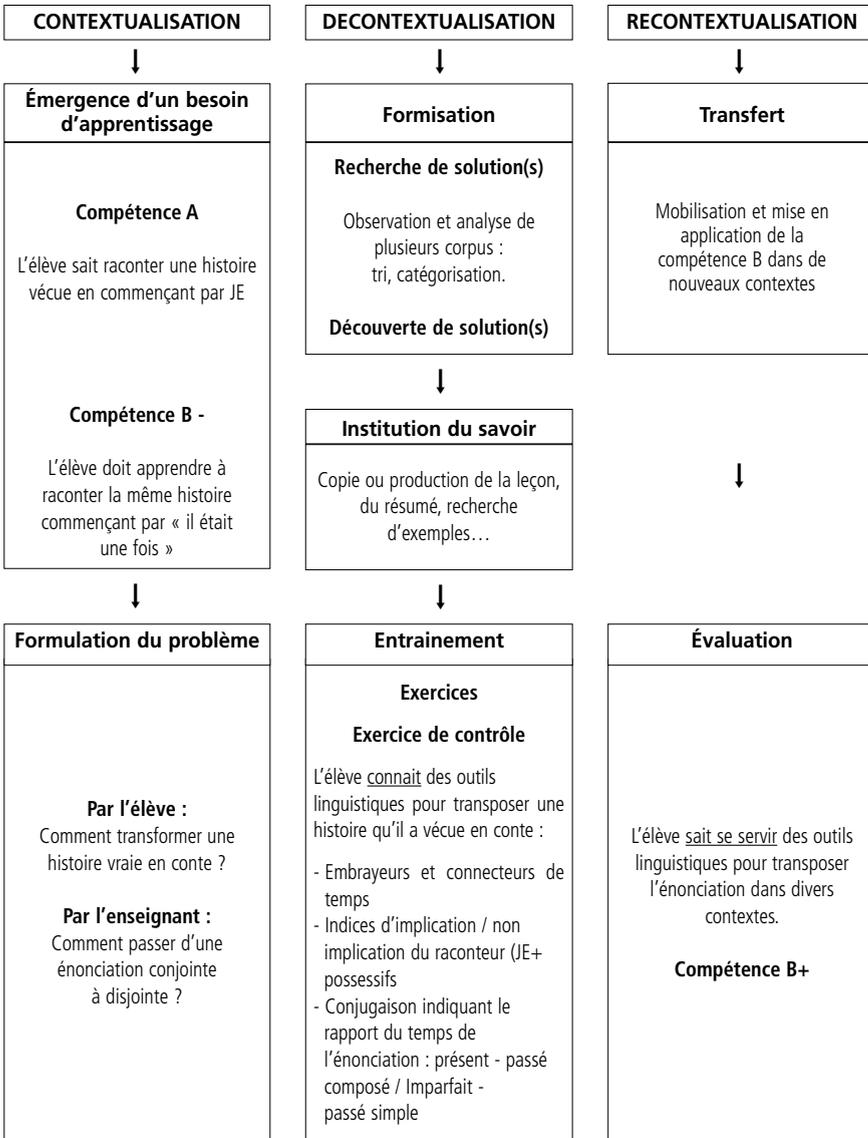
La démarche d'étude de la langue par résolution de problèmes proposée ci-dessous permet de partir de problèmes relatifs à des pratiques langagières pour, après les avoir résolus en termes de notions grammaticales, revenir à de nouvelles pratiques langagières. Ce schéma repose sur un postulat de M. Minder<sup>2</sup> pour qui le fait de vivre une expérience (on peut dire un apprentissage) laisse dans l'organisation psychique une « trace », (ici, l'acquisition d'une compétence grammaticale), qui se manifeste par un changement de comportement ultérieur (à savoir une nouvelle compétence langagière). Ce postulat apparaît dans le schéma ci-dessous. B+ y figure le comportement final attendu par le maître, c'est-à-dire l'objectif ; A l'état d'équilibre dans lequel se trouve l'enfant avant le début de la séquence ; B- le déséquilibre que l'enseignant provoque et qui place l'enfant devant une situation problème.

Ce schéma offre la possibilité de mettre en cohérence objectifs d'apprentissage institutionnels et apprentissage par résolution de problèmes.

---

2. Minder M., op. cit., p. 12

## Une démarche d'étude de la langue par résolution de problèmes



### 2.1 Description des étapes de la démarche

#### • Phase de contextualisation

Le but de ce temps de contextualisation est de prendre conscience du problème langagier. Dans un premier temps, l'enseignant propose une situation de production ou de compréhension langagière qui déstabilise la compétence acquise et donc génère un besoin d'apprentissage, suscite un intérêt à explorer un nouveau secteur de la langue. Si on demande par exemple à deux groupes d'élèves d'inventer une suite à

une nouvelle de B. Friot dont le titre est « La chose »<sup>3</sup>, en la faisant commencer pour le premier groupe par :

*Je me suis réveillé, le cœur battant et les mains moites. **Une** chose était là sous mon lit...*

et pour le second par :

*Je me suis réveillé, le cœur battant et les mains moites. **La** chose était là sous mon lit...*

La comparaison des textes produits va d'emblée poser le problème du choix des déterminants : l'article indéfini *une* conduira les premiers à imputer la peur du narrateur à la découverte d'un être jusqu'ici inconnu alors que les seconds rappelleront une rencontre antérieure avec cet être désigné au moyen d'un article défini (*la chose*).

Dans cette première étape, où les activités prennent souvent la forme de jeux de langue, de rituels, les activités se rapprochent de problèmes suscités. La question de langue qui va être étudiée est inscrite dans un contexte de production de langage ordinaire, en situation de communication réelle<sup>4</sup>. Au cours de cette étape, les élèves manipulent la notion à travailler sans l'avoir encore nommée, sans en avoir nécessairement conscience. Des linguistes comme A. Bentolila ou B. Combettes invitent à ne pas négliger cette étape où l'on manipule la notion, où l'on travaille dans un premier temps une grammaire implicite.

La phase de contextualisation, débouche sur l'énoncé d'un problème, qui demande à être formulé de manière explicite dans la classe. Sa formulation prend le plus souvent la forme d'un « comment » suivi d'un verbe qui renvoie à une réalisation langagière : comment désigner un personnage dans un récit ? Comment organiser ses questions pour gagner au jeu du portrait ou du Taboo<sup>5</sup>... Un même problème peut être posé avec différents niveaux de formulation : « comment changer une histoire vécue en conte » revient à se demander « comment manipuler les temps verbaux pour changer le mode énonciatif d'une histoire ? ». L'enseignant doit faire apparaître dans sa préparation sa formulation personnelle du problème autant que la notion grammaticale qu'il a pour objectif de faire comprendre aux élèves. La formulation du problème par les élèves va, quant à elle, s'affiner au fil de la classe et de la scolarité, pour passer d'un niveau empirique à un niveau plus scientifique où l'on se sert de la terminologie déjà acquise. Plus on avance dans l'apprentissage, plus il devient nécessaire de faire preuve de rigueur, de précision et de cohérence dans l'emploi de cette terminologie : dès lors qu'une nouvelle notion est posée, elle intègre la culture grammaticale de la classe ; elle est alors susceptible d'être sollicitée pour lire-écrire, pour construire de nouveaux problèmes de grammaire, pour avancer dans la résolution de ces problèmes. Il est important que les élèves apprennent à faire vivre ce « dictionnaire grammatical » en utilisant ses mots avec précision : une fois nommée la notion de « déterminant » ou celle de « préposition », on ne parle plus de « petits mots »...

Qu'ils soient spontanés ou suscités, les problèmes de la phase de contextualisation peuvent être plus ou moins complexes. Cela dépend en particulier du nombre de données qu'il faut traiter simultanément pour le résoudre. Par exemple, pour transformer une histoire en conte, on manipule simultanément les marqueurs temporels, les temps

---

3. Friot B., 1988, *Histoires Pressées*, Milan, p. 27 : « La chose ».

4. Rappelons que la classe offre de multiples situations de communication réelle.

5. Ce jeu est décrit en troisième partie, page 140.

verbaux et la manière de désigner celui qui raconte ; il s'agit d'un problème complexe qui sollicite plusieurs notions grammaticales simultanément. On pourra alors choisir de travailler le problème dans toute sa complexité lors de la phase de contextualisation, pour n'étudier qu'un fait grammatical dans la phase suivante, ou en étudier plusieurs successivement.

### • Phase de décontextualisation

Au cours d'une seconde phase, dite phase de décontextualisation, la notion grammaticale à étudier est isolée. La classe travaille sur un corpus de textes, de phrases ou de mots qui sont sortis de leur contexte de production, sans pour autant que celui-ci soit « oublié ». Les objets langagiers du corpus peuvent provenir de la phase précédente (par exemple, transcription de quelques textes où l'on change de mode énonciatif, ou affichage de quelques questions posées au jeu du portrait), ou être apportés par l'enseignant, qui veille toutefois à établir explicitement le lien avec les activités de la contextualisation. Par le choix des données langagières du corpus, l'enseignant *construit* un problème dont la résolution va permettre aux élèves d'explicitier le concept ou la notion grammaticale qu'il a fait-fonctionner intuitivement lors de la phase précédente. Le passage de la grammaire implicite à la grammaire explicite se réalise en trois temps :

- **Recherche et découverte de la solution** : C'est une phase de formalisation du concept grammatical où, par une série de manipulations, l'élève va peu à peu identifier et nommer les caractéristiques du concept que l'on veut lui faire découvrir.

Découvrir un concept en langue Exemple : la relation sujet - verbe		
<b>Phase de contextualisation</b>	Grammaire implicite :	manipuler le concept dans une situation de communication en faisant varier ses différentes caractéristiques

<b>Phase de décontextualisation</b>	Grammaire explicite :	manipuler le concept dans un corpus pour le décrire et nommer ses caractéristiques
-------------------------------------	-----------------------	--

<b>Institution de savoir</b>	<b>Caractéristique 1</b>	<b>Caractéristique 2</b>	<b>Caractéristique 5</b>
	un même verbe peut avoir plusieurs sujets	plusieurs verbes peuvent avoir le même sujet	
	<b>Caractéristique 3</b>	<b>Caractéristique 4</b>	<i>etc</i>
	le sujet peut se trouver avant/ après le verbe	le sujet peut être un substantif, un relatif, un infinitif	

Les procédures de résolution de problèmes auxquelles on peut recourir pour faire ce travail rejoignent les démarches utilisées par le linguiste ou le grammairien pour décrire le fonctionnement de la langue : il catégorise les éléments de la langue en procédant à des activités de classement et en opérant des comparaisons. Les classes que dégage le grammairien lui permettent d'énoncer des généralisations sur la langue<sup>6</sup>. Les procédures de catégorisation que l'on utilise à l'école pour conceptualiser de nouvelles notions aux élèves sont décrites plus bas. En classe, cette phase de recherche laisse trace sous la forme de tableaux, listes, affichages qui vont être réinterrogés jusqu'à ce que les élèves soient en mesure de nommer et décrire, d'abord avec leurs propres mots, ensuite au moyen d'un vocabulaire grammatical, les caractéristiques de la notion étudiée.

- **Formulation de la solution** : c'est une étape où l'on rassemble les découvertes effectuées lors de la phase précédente pour instituer un savoir. La leçon de grammaire est écrite et consignée dans des outils auxquels il sera possible de se référer par la suite. Elle énonce des techniques pour répondre au problème formulé en « comment... ».
- **Entraînement** : L'objectif est d'aider l'élève à s'appropriier et mémoriser les caractéristiques de la notion en les faisant fonctionner dans des séries d'exercices systématiques. Cette phase peut déboucher sur un contrôle où l'on évalue la connaissance que l'élève a acquise du concept. On pourra dire qu'il « sait repérer le sujet du verbe lorsque celui-ci se trouve après le verbe », ou qu'il « sait distinguer un nom et un verbe » ; il sera par contre impossible à ce stade d'évaluer sa capacité à se servir de cette compétence en situation réelle de lecture ou de production d'écrits. La dernière compétence citée suppose que l'on expose, par exemple, l'élève à un texte dont la compréhension est rendue difficile du fait de la présence de nombreux mots polysémiques qui peuvent être soit des verbes, soit des noms.

#### ● **Phase de recontextualisation**

Au cours de cette dernière phase on amène l'élève à se servir de la notion étudiée dans de nouveaux contextes de compréhension ou production langagière. Il peut s'agir de situations identiques ou similaires à celles de la première phase de contextualisation, ou de nouvelles situations. Le travail effectué sur la notion permet de la nommer explicitement pour définir, décrire l'activité langagière que les élèves réalisent. Par exemple, après un travail sur les phrases complexes, une enseignante fait écrire des contes étiologiques en exigeant que les élèves utilisent deux propositions relatives et trois propositions conjonctives. Le concept qui a été étudié devient un outil, dont on apprend à se servir dans des situations diverses de production langagière ou d'interprétation. Cette phase de recontextualisation peut s'inscrire dans la durée, être laissée de côté puis « revenir sur le devant de la scène » à plusieurs reprises. Après que les élèves auront eu l'occasion de se servir de l'outil langagier qu'ils ont découvert, le moment sera venu de proposer une évaluation qui portera sur la capacité de l'élève à vérifier que le concept travaillé est opératoire lors d'une tâche complexe.

---

6. Par définition les catégories sont évolutives. Ne nous étonnons alors pas que les enfants proposent parfois des classements hésitants ou surprenants ; gardons-nous de les juger erronés ou insensés au regard des choix effectués par les grammairiens. L'incertitude témoigne au contraire d'une véritable réflexion sur la langue qui peut déboucher sur des propositions judicieuses et pertinentes.

## 2.2 - Les procédures de conceptualisation

Comment amener des élèves à véritablement s'approprier les notions grammaticales, à ne pas se contenter d'apprendre des règles mais avant tout à les comprendre, c'est-à-dire articuler le savoir enseigné avec leur connaissance intuitive de la langue ? La démarche de résolution de problèmes présentée dans ce chapitre constitue un cadre pour ancrer la réflexion sur la langue dans des pratiques communicatives et pour susciter l'intention d'apprendre ; elle ne suffit cependant pas pour faire accéder les élèves aux niveaux les plus abstraits de la langue : « le repérage des classes de mots et des fonctions oblige à une activité proprement conceptuelle qui ne se situe pas dans le droit fil de la pratique spontanée de la langue, avec laquelle il faut d'une certaine manière, faire une rupture radicale<sup>7</sup>. »

Dans la suite de cette partie nous ferons appel aux travaux de Britt-Mary Barth<sup>8</sup> qui, dans son ouvrage sur *l'apprentissage de l'abstraction*, propose deux démarches pédagogiques donnant accès à l'abstraction par des activités pédagogiques. La première de ces démarches est longuement explicitée dans l'ouvrage récent de G. Haas, *Classes et fonctions grammaticales au quotidien*<sup>9</sup> ; la seconde, empruntée à une psychopédagogue américaine, Hilda Taba, a été expérimentée dans des classes de cycle 3 de la banlieue de Lyon. Nous décrivons une séquence menée dans une de ces classes.

Les deux démarches pédagogiques auxquelles fait référence Britt-Mary Barth donnent accès à l'abstraction par des activités pédagogiques visant les mêmes objectifs :

- un entraînement à la conceptualisation qui rend l'élève conscient du processus ;
- l'acquisition d'un contenu abstrait.

Dans la première démarche, l'élève se trouve devant des exemples du concept déjà étiquetés en tant qu'exemples positifs et négatifs, tandis que dans la seconde, il doit réagir à un ensemble d'exemples désordonnés à partir desquels il est possible de former plusieurs concepts.

### ● Première démarche de conceptualisation<sup>10</sup>

« On propose aux élèves de confronter des exemples présentant la notion à acquérir à travers des caractéristiques représentatives (exemples-oui), à des exemples de présentant pas cette notion (exemples-non ou contre exemples).

On peut peut-être s'étonner du fait que par la seule présentation d'exemples, sans que l'enseignant ne formule lui-même de définition ou d'explication, l'élève puisse accéder à la reconnaissance explicite de classes de mots ou de fonctions.

Ils vont être aidés dans ce parcours par l'activité de comparaison entre les exemples positifs et les contre-exemples. C'est cet effort de mise en relation et de différenciation qui va leur permettre de se séparer du sens des énoncés pour en considérer le fonctionnement. Ils accèdent à ce fonctionnement en tenant de le caractériser par contraste :

« dans l'exemple oui, c'est comme cela... Dans l'exemple-non, c'est autrement ». Ainsi vont-ils être amenés à émettre des hypothèses de comparaisons possibles qu'ils testent

7. Haas G., Lorrot D., Moreau P., Mourey J., Ruth C., 2007, *Classes et fonctions grammaticales au quotidien*, Scéren CRDP Bourgogne.

8. Barth B.-M., 1987, *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz.

9. Barth B.-M., *ibid.*

10. Haas G., Lorrot D., Moreau P., Mourey J., Ruth C., *ibid.*, p. 8.

grâce aux contre-exemples que l'enseignant leur soumet. L'enseignant encourage la confrontation, apporte la confirmation, fait des synthèses partielles des observations réalisées, et note au tableau les points forts du raisonnement des élèves, qui vont marquer le repérage progressif des critères.

Leur regard sur la langue s'en trouve profondément modifié puisque cette démarche les met en situation d'observer « comment ça marche ». Elle les place dans une dynamique de recherche intellectuelle très stimulante et source de plaisir. »

### Exemple d'application en cycle 3 : l'adjectif

*M : aujourd'hui on va chercher une nouvelle classe de mots.*

Affichage n° 1

<b>Exemples-oui</b> <i>La petite fille tombe. Il aime les enfants attentifs.</i>	<b>Exemple-non</b> <i>Le chien aboie.</i>
---	--

*E : Dans les exemples-oui on parle d'enfants, pas dans les exemples-non.*

*E : Les phrases des exemples-oui sont plus longues que les phrases des exemples-non.*

*M : Pourquoi est-ce plus long ?*

*E : Il y a plus de détails.*

*M : Je vais vous donner d'autres exemples pour vous aider.*

Affichage n° 2

<b>Exemples-oui</b> <i>Ma voisine est vieille. On a coupé tous ces beaux arbres.</i>	<b>Exemples-non</b> <i>Le boulanger cuit son pain L'arbre est toujours là.</i>
---	---

*E : Dans les exemples-oui on ne parle pas toujours d'enfants.*

*E : Les phrases des exemples-oui ne sont pas plus longues que les phrases des exemples-non : il faut barrer.*

*E : Dans les exemples-oui, ça dit comment c'est.*

*E : Dans les exemples-oui il y a des précisions.*

*M : Quels sont les mots qui donnent des précisions ?*

*E : « vieille et beaux »*

*M : Je note au tableau ce que vous venez de découvrir.*

Affichage n° 3

<b>Exemples-oui</b> <i>Les exercices sont oraux ou écrits. L'exercice est oral ou écrit. Mon chien est méchant et ma chienne est douce.</i>	<b>Exemples-non</b> <i>Les automobilistes roulent vite.</i>
--	--

*E : c'est vrai, dans les exemples-oui, il y a toujours des précisions.*

*E : Dans les exemples-non, il y a aussi des mots qui donnent des précisions, comme « vite ».*

*E : Oui, « vite » précise « roulent »*

*M : « roulent », de quelle classe de mots s'agit-il ?*

*E : De la classe du verbe.*

*M : Est-ce que l'on conserve « il y a des mots qui donnent des précisions dans les exemples-oui » ?*

*E : Oui. Les précisions elles se mettent au singulier ou au pluriel.*

*M : Donne un exemple ?*

*E : « oral » est au singulier et « oraux » est au pluriel.*

*M : Pourquoi ?*

*E : « oral » va avec « exercice » au singulier, et « oraux » est au pluriel.*

*M : Pourquoi ?*

*E : « oral » va avec « exercice » au singulier, et « oraux », avec « exercices » au pluriel.*

*M : Qui est-ce qui commande ?*

*E : C'est le nom qui commande.*

*M : Il nous reste à vérifier ces critères et à donner un nom à cette classe de mots.*

Cette première démarche offre l'avantage de placer les élèves en activité de recherche tout en outillant l'enseignant de repères pour guider leur réflexion : les exemples-oui et les exemples-non. C'est à lui que revient toutefois le choix de ces exemples et la phase de conception de telles séances peut être délicate : elle demande une bonne connaissance de la grammaire pour, d'une part, répertorier les caractéristiques de la notion à enseigner, d'autre part, les opposer à celles d'une autre notion, qui reste à identifier. La phase de mise en œuvre nécessite également une certaine réactivité pour inventer « à chaud » de nouveaux exemples qui soient ajustés aux hypothèses des élèves lorsque celles-ci sont déviantes : les représentations qu'ils mobilisent pour ce faire sont toujours fondées, mais parfois inattendues et difficiles à interpréter... Cette phase de mise en œuvre demande également un certain savoir-faire pédagogique pour stimuler les prises de paroles des élèves et tenir compte de leurs propositions, favoriser l'énoncé d'arguments et réguler le débat, tout en jouant le rôle de garant du savoir et notant au tableau – qui est géré comme un brouillon – les états intermédiaires de la notion grammaticale « en construction ».

### • **Seconde démarche de conceptualisation**

Comme dans la première démarche, les élèves vont raisonner par contraste, en procédant à des comparaisons : il s'agit, précise Britt-Mary Barth<sup>11</sup>, d'un processus nécessaire pour le développement des généralisations. Comparer des exemples en référence à des critères cohérents, ou identifier des critères communs pour les regrouper, les deux démarches débouchent sur l'identification des attributs essentiels des concepts étudiés. Dans les deux démarches également, les élèves procèdent à des inférences qui seront vérifiées à l'appui de nouveaux exemples. En revanche, alors que la première démarche porte sur un concept unique, la seconde met d'emblée l'élève devant un réseau de concepts<sup>12</sup> qu'il faut organiser.

L'agencement de tableaux constitue un outil pédagogique très puissant pour mettre en œuvre cette démarche de catégorisation qui peut se décliner de différentes manières. Dans tous les cas, on demande aux élèves de classer une liste de mots ou de phrases, soit en construisant eux-mêmes un tableau, soit dans un tableau dont le nombre de colonnes (et/ou lignes) est déjà fixé, soit dans une matrice comportant déjà quelques exemples... L'objectif étant de s'appuyer sur la dynamique de construction de ces tableaux pour faire émerger des critères et des inférences, il faut veiller à ne pas fournir de « titres » désignant les notions grammaticales travaillées : cela appauvrirait la réflexion des élèves.

11. Barth B.-M., *ibid.* p. 172.

12. Britt-Mary Barth précise cependant qu'un concept fait toujours partie d'un réseau conceptuel et qu'il ne peut s'acquérir que par rapport aux mots qui font partie de ce réseau : c'est le rôle joué par les exemples-non, dans la première démarche.

### Exemple d'application en cycle 3 : le groupe nominal

La classe travaille sur un réseau de concepts grammaticaux : adjectif qualificatif, complément du nom, proposition relative, comme expansions du groupe nominal venant apporter des précisions sur le nom.

#### A. Constitution d'un corpus

Les élèves ont lu plusieurs ouvrages de littérature de jeunesse, dans le cadre d'un « chantier lecture ». Aujourd'hui, l'enseignante distribue à chacun une liste de titres – de livres ou de chapitres – puisés dans ces ouvrages. Elle indique qu'il ne s'agit pas de travailler en lecture, mais d'observer comment sont construits ces titres afin de mieux comprendre comment on utilise les mots de la langue pour décrire ce qui va se passer dans le livre ou dans le chapitre.

#### B. Première classification individuelle

Les titres distribués représentent des exemples des concepts étudiés : *Des lettres rouges*, *La tôle ondulée*, *Le timide Samir*, *La prédiction de Nadia*, *Rue des vautours*, *Une lettre qui intrigue*, *Le dessin que Cécette envoie à sa mère...*

Dans un premier temps, les élèves doivent classer ces groupes de mots, dans un tableau dont le nombre de colonnes n'est pas défini.

Tous ne font pas les mêmes choix et surtout, nombre d'entre eux restent éloignés d'une posture d'observation de la langue : leurs classements renvoient au thème des livres, en apparentant les titres issus du même ouvrage.

#### C. Analyse critique des premiers classements

Les catégories proposées sont notées au tableau. Après avoir distingué les classements « du chantier lecture » et les classements « sur les mots de la langue », les élèves prennent conscience des variétés d'organisations possibles à partir des mêmes exemples. Ils expliquent les caractéristiques de leurs propres classements ; leur cohérence est testée (repérage d'incohérences ou d'incompatibilité entre certaines colonnes : certains titres peuvent aller à plusieurs endroits) et discutée (tous les procédés de catégorisation ne permettent pas de classer l'ensemble des mots de la liste) ; des comparaisons sont établies entre les différentes propositions : il arrive qu'elles se recoupent, sur certains critères au moins...

#### D. Seconde classification

La même liste de titres doit être classée dans le tableau suivant :

?	?	?
<i>Les sapotilles sucrées</i>	<i>La prédiction de Nadia</i>	
...	...	...

L'activité est réalisée collectivement, sous la conduite de l'enseignante qui guide le processus par ses questions, place de nouveaux groupes de mots pour mettre en lumière des contradictions, explicite ou fait expliciter les notions manipulées, demande aux élèves de proposer des exemples et de les classer, note au tableau des conclusions intermédiaires, les rature, souligne celles qui sont généralisables... Elle amène ainsi à des prises de conscience qui structurent la réflexion des élèves.

*M : Est-ce que ces mots ou groupes de mots sont construits de la même façon ?*

*E : Il y a des noms communs*

M : Oui. Lesquels ?

E : Sapotilles et prédiction

M : Oui. Mais ils ne sont pas dans la même colonne. Comment ça se fait ?

E : Dans la deuxième colonne, on a un nom commun plus un nom propre.

M : Oui. Et dans la première ?

E : L'autre mot, ça précise.

M : Vous comprenez ce que veut dire « ça précise » ? C'est par exemple Samir, comment il est ?

E : Timide

M : les sapotilles comment elles sont ?

E : Sucrées.

M : D'accord. Alors par contre, de Nadia, ça sert à quoi ces deux petits mots ?

E : Ça informe, ça précise

M : Si je dis La prédiction de Nadia, ça nous donne des informations, on sait de qui elle est. Alors ça précise aussi et pourtant ce n'est pas dans la même colonne que Le timide Samir. Je vous en ajoute un autre dans la deuxième colonne : 35 kilos d'espoir.

E : Il n'y a pas de nom propre

M : On a deux noms communs et pourtant, moi je vous dis qu'il va dans cette colonne.

Là, je n'ai pas de nom propre, donc ça ne peut pas être ça ma famille.

E : C'est parce que dans la première colonne, Les sapotilles sucrées, il n'y a pas de petit mot entre le nom et le mot qui le précise, alors que dans la seconde colonne il y en a un.

M : Oui. Alors est-ce que vous pouvez trouver dans la fiche un autre groupe de mots pour aller dans la première colonne ?

E : L'écume blanche

M : Pourquoi est-ce que L'écume blanche va dans la première colonne ?

E : Parce qu'au milieu il n'y a pas de petit mot.

M : Oui. Et quel est le nom commun ?

E : Écume

M : Et blanche sert à quoi ?

E : C'est une couleur. Ça précise.

M : Alors pourquoi est-ce que ça va dans cette colonne ?

E : Parce qu'il n'y a pas de petit mot entre le nom et le mot qui précise.

M : Maintenant je voudrais ajouter un autre groupe de mots : Une lettre qui intrigue. Où faut-il le mettre ? Je l'écris de côté tant qu'on ne sait pas où il va. Cherchons d'abord le nom.

E : C'est lettre.

M : Oui. Donc on a bien un nom. Jusque là tout va bien. Mais où faut-il le mettre ?

E : Comment elle est la lettre ? Elle intrigue. Donc ça précise.

E : Il y a un petit mot : qui

E : Oui mais qui c'est pas comme de.

M : Est-ce qu'il y a comme dans la deuxième colonne un nom, un petit mot et un autre nom ?

E : Non. Intrigue c'est un verbe.

M : Est-ce que vous pouvez alors trouver d'autres groupes de mots pour aller avec Une lettre qui intrigue.

(...)

Le tableau élaboré collectivement est affiché dans la classe. Il fixe l'état du savoir construit au terme de l'activité :

- classement final de l'ensemble des titres ;
- définition en extension des catégories : elles sont décrites en en-tête de chaque colonne au moyen d'un vocabulaire qui allie des notions grammaticales déjà connues (nom, verbe...), un langage propre à la classe (« petits mots » ; « mots qui précisent ») accompagné d'exemples (« qui », « que », « en », « de »...) mais non encore érigé en terminologie : « adjectif », « complément du nom », « proposition »... Ces définitions de catégories regroupent les critères des notions grammaticales étudiées ; elles seront reformulées et accompagnées de la terminologie appropriée lors de l'écriture du résumé.

### **E. Transfert et généralisation**

Dans un premier temps, les élèves sont invités à procéder à un classement similaire, mais à partir d'un nouveau corpus de mots et dans une matrice de tableau un peu différente. Dans un extrait de l'album *Maman D'lo*<sup>13</sup> il faut repérer les groupes de mots (groupes nominaux) décrivant la carte postale que Cécette envoie à sa mère et les décomposer de manière à en classer les différents éléments dans le tableau suivant. Les mots en italiques sont ceux qui sont fournis aux élèves au début de l'activité pour découvrir le fonctionnement du tableau.

Le résumé est écrit collectivement ; les exemples qui l'accompagnent sont proposés par les élèves, qui recherchent dans leur propre lexique des exemples possédant les caractéristiques de chacune des notions étudiées.

## **2.3 Mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage par résolution de problèmes en cycle 3**

Niveau : CM2

Compétences :

- Comprendre la distinction entre phrase simple et phrase complexe.
- Reconnaître les propositions coordonnées.
- Reconnaître les propositions subordonnées conjonctives.
- Reconnaître les propositions subordonnées relatives.

---

13. Godard A., *Mama-d'lo*, Albin Michel, 1998.

## Séance 1

### Rituels langagiers

Un jeu de cartes est présenté à la classe. Sur chacune, on peut lire une proposition (ou phrase déclarative - Cf p. 52) :

*Il pleut*

*Le chien de ma grand-mère aboie*

*Le voisin appelle la police*

*La police patrouille dans le quartier*

*Ma grand-mère crie*

Un joueur tire 2 cartes. Le jeu consiste à les associer avec un « petit mot » qui relie les deux propositions : *quand, parce que, pourtant, bien que, avant, lorsque, qui, que...*

Si la phrase proposée par l'élève a du sens, il gagne. Si elle n'en a pas, il perd. Pour valider ou invalider la proposition du joueur, la classe imagine des contextes où la phrase complexe est sémantiquement interprétable.

Ce contexte peut apparaître de manière plus ou moins évidente<sup>14</sup> :

\* *Le chien de ma grand-mère aboie le voisin appelle la police* (1)

*Le chien de ma grand-mère aboie alors le voisin appelle la police.*

On comprend assez facilement que le chien aboie parce qu'un voleur s'est introduit dans le jardin de ma grand-mère. Pas plus de difficulté pour (2) *Le voisin appelle la police qui patrouille dans le quartier*<sup>15</sup> ou (3) *Ma grand-mère crie qu'il pleut.*

\* (4) *Le chien de ma grand-mère aboie Il pleut : Il pleut parce que le chien de ma grand-mère aboie.* Il faut un peu plus d'imagination pour penser que ce chien aboyant « faux », il fait systématiquement venir la pluie.

L'activité interprétative menée au cours de ce rituel amène les élèves à produire des phrases complexes, parfois loufoques mais nécessairement cohérentes, cela faisant l'intérêt du jeu. Ils vont aussi être amenés à manipuler, à l'oral, des relations temporelles ou logiques, notamment de cause-conséquence parfois difficiles à réaliser langagièrement pour un élève de cycle 3 ; ils vont enfin commencer à sentir qu'il existe différentes manières de relier deux propositions indépendantes et que la grammaire fournit des outils pour indiquer explicitement la nature de ce lien<sup>15</sup>, ces outils permettant de varier les effets de sens et les types d'actes de parole que l'on réalise.

Les « petits mots » que l'on doit nécessairement utiliser pour produire ces différents types de phrases complexes ne sont pas donnés dans le jeu. Les premiers sont initiés par l'enseignant ; puis les élèves viennent spontanément enrichir le corpus. Tous peuvent être notés sur une affiche : la collection va s'agrandir à chaque nouvelle phase de jeu. Elle aidera les élèves les moins intuitifs à construire cette classe que les IO désignent comme des mots de liaison : conjonctions de coordination, adverbes et locutions adverbiales exprimant le temps, le lieu, la cause, la conséquence.

Le rituel est répété pendant plusieurs semaines à raison de 2 ou 3 séances de 10 minutes dans la semaine. Il débouche sur une seconde phase où va se construire le problème grammatical.

14 Caractéristiques des phrases complexes produites :

(1) Propositions indépendantes coordonnées.

(2) La proposition relative sert à qualifier le nom-noyau du COD de la principale.

(3) Le verbe de la principale appelle un COD qui prend ici la forme d'une proposition : proposition complétive.

(4) Une proposition conjonctive apporte des précisions sur l'action désignée par le verbe de la principale.

15. La construction des phrases avec subordonnées relatives suppose que l'on puisse pronominaliser le COD de la première en un pronom sujet *qui* ou *que* : cette contrainte doit être prise en compte pour élaborer le jeu de cartes mais elle ne doit pas poser problème aux élèves lors de cette phrase orale.

## ▶▶ Séance 2

### Énoncé du problème grammatical

Cette séance débute par une variante du jeu précédent. L'enseignant(e) impose 2 nouvelles cartes avec lesquelles il faut construire le plus grand nombre de phrases possibles en s'inspirant des modèles élaborés lors du rituel. Le choix des deux propositions qui figurent sur ces cartes doit permettre de construire les 3 types de phrases complexes : conjonctives, coordonnées, relatives.

<p><i>Martin monte sur le vélo.</i></p> <p><i>Le vélo roule de travers.</i></p>	<p><i>Martin monte sur le vélo qui roule de travers.</i></p> <p><i>Le vélo roule de travers quand Martin monte dessus.</i></p> <p><i>Martin monte sur le vélo pour qu'il roule de travers.</i></p> <p><i>Martin monte sur le vélo bien qu'il roule de travers</i></p> <p><i>Martin monte sur le vélo alors qu'il roule de travers.</i></p> <p><i>Le vélo roule de travers car Martin monte dessus.</i></p> <p><i>Martin monte sur le vélo donc il roule de travers.</i></p> <p><i>Martin monte sur le vélo mais le vélo roule de travers.</i></p> <p>...</p>
---	--

Dans un premier temps, chacune des phrases est paraphrasée afin d'en analyser finement le (ou les) sens<sup>16</sup>. Puis on débouche sur l'idée que si un locuteur s'était contenté de juxtaposer ces deux phrases dans la conversation ou dans un texte, son interlocuteur pouvait possiblement envisager toutes les interprétations relevées dans la seconde colonne du tableau.

Un premier niveau de conceptualisation est alors atteint, qui conduit à une définition sémantique de la phrase complexe : elle relie deux phrases simples en explicitant le rapport de sens qui les unit.

Se pose corollairement une question (un problème grammatical) qui engage la suite du travail : quels outils grammaticaux (quelles notions) utilise-t-on pour construire des phrases complexes ? Comment ces outils fonctionnent-ils ?

## ▶▶ Séance 3

### Identification des 3 types de phrases complexes (*conjonctives, coordonnées, relatives*)

Il s'agit d'une activité de conceptualisation qui consiste à catégoriser les phrases conjonctives, coordonnées et relatives. On se place ici d'un point de vue syntaxique. On mobilise la seconde procédure de conceptualisation décrite plus haut pour construire avec les élèves, un tableau de ce type, permettant de faire apparaître les caractéristiques de propositions relatives, conjonctives et coordonnées. Selon le niveau de la réflexion atteint lors de la séance précédente, on intègre – ou non – l'exemple grisé, pour montrer qu'une même phrase peut produire deux effets de sens différents qui correspondent à deux analyses syntaxiques elles-mêmes différentes.

16. Il arrive qu'une même phrase se prête parfois à deux interprétations ; par exemple *Martin monte sur le vélo qui roule de travers* : soit le fait que le fait de rouler de travers est une caractéristique du vélo – auquel cas la seconde proposition est une subordonnée relative ; soit c'est le fait que Martin monte sur ce vélo qui entraîne son défaut. Dans ce second cas, la seconde proposition exprime une conséquence du processus entamé dans la principale : il s'agit d'une subordonnée conjonctive.

<p><i>Martin achète un vélo <b>qui</b> roule droit.</i></p> <p><i>Martin répare son vélo avec les outils <b>que</b> son frère lui prête.</i></p> <p><i>Martin monte sur le vélo <b>qui</b> roule de travers.</i></p> <p>La seconde proposition apporte des informations qui précisent un nom de la première proposition. Elle commence par <i>qui</i> ou <i>que</i>.</p>	<p><i>Martin pédale <b>pour que</b> le vélo avance droit.</i></p> <p><i>Le vélo déraile <b>quand</b> Martin pédale de travers.</i></p> <p><i>Martin prête son vélo <b>alors qu'</b>il avance de travers.</i></p> <p><i>Martin monte sur le vélo <b>qui</b> roule de travers.</i></p> <p>La seconde proposition apporte des informations qui précisent un verbe ou un groupe verbe de la première proposition. Elle commence par <i>pour que</i>, <i>quand</i>, <i>alors que</i>.</p>	<p><i>Le vélo avance de travers <b>donc</b> Martin rentre à pied.</i></p> <p><i>Le vélo déraile <b>mais</b> Martin n'a pas d'outils.</i></p> <p>Les deux propositions racontent deux événements qui ne dépendent pas l'un de l'autre mais qui s'enchaînent logiquement. Elles sont reliées par <i>donc</i> ou <i>mais</i>.</p>
--	--	--

La construction de ce tableau est suivie d'une phase de généralisation où les élèves complètent chaque colonne avec d'autres exemples. Ces derniers peuvent sortir de leur imagination, cette procédure comportant toutefois le risque de voir venir des phrases ambiguës et difficiles à analyser. Il est donc préférable de canaliser leur recherche en proposant soi-même les deux propositions de départ.

La phase de généralisation est également l'occasion de compléter la collection des « petits mots » qui relient les deux propositions d'une phrase complexe. On commence alors à catégoriser ces *mots de liaison* en trois listes : pronoms relatifs<sup>17</sup> pour introduire les subordonnées relatives, conjonctions de coordination<sup>18</sup> pour les propositions coordonnées, conjonctions de subordination<sup>19</sup> – il peut s'agir d'adverbes et locutions adverbiales – pour les propositions conjonctives. La collecte va se poursuivre lors des phases de formalisation et d'entraînement.

## ► ► ► Séance 4

### Formalisation

Les constats notés en observant et construisant les tableaux précédents constituent une première étape dans l'institution du savoir. Ils sont conservés sous la forme d'affiches. Lors de cette troisième séance, ces dernières sont relues collectivement. L'enseignant(e) reformule les conclusions du tableau avec la terminologie qui permet de décrire chacune des catégories découvertes par les élèves. Le vocabulaire suivant est alors adopté : phrase complexe ; proposition principale ; proposition subordonnée relative ; proposition subordonnée conjonctive ; proposition indépendante ; propositions coordonnées ; conjonction de subordination ; conjonction de coordination ; pronom relatif ; antécédent.

On demande ensuite à des groupes d'élèves d'écrire eux-mêmes une partie de la leçon en reformulant, mais cette fois par écrit et en se servant de la terminologie, la dernière ligne du tableau. Le travail est validé par le grand groupe puis recopié dans les cahiers de grammaire.

17. Pronoms relatifs : qui, que, qu', dont, où, lequel, laquelle, lesquels, lesquelles, auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles, duquel, de laquelle, desquels, desquelles.

18. Conjonctions de coordination : mais, ou, et, donc, or, ni, car.

19. que, qui, parce que, pour que, quand, alors que...

Il est possible de faire correspondre cette phase à l'étape de généralisation de la conceptualisation, en demandant aux élèves de trouver eux-mêmes de nouveaux exemples pour illustrer la leçon.

## ►► Séance 5

### Entraînement

L'objectif est de manipuler les trois types de phrases complexes étudiées afin que les élèves sachent facilement les repérer et les nommer dans des contextes variés. C'est aussi à ce moment qu'on les aide à se familiariser avec la terminologie associée à la leçon. Les propositions relatives, conjonctives et coordonnées sont travaillées dans des exercices systématiques ; on peut aller chercher de tels exercices dans des manuels de grammaire : *recopie la proposition relative de chaque phrase et écris son antécédent entre parenthèses. Pour chaque phrase, indique si le mot « que » est un pronom relatif ou une conjonction de subordination...*

D'autres exercices, plus rares dans les grammaires traditionnelles qui privilégient l'entrée syntaxique, font réfléchir explicitement sur le sens.

### Activité Penalty

Cherche trois phrases complexes qui réunissent les trois actions suivantes ; à chaque fois, utilise deux des mots de liaison proposés :

Au tournoi de foot de l'école,	j'ai raté un penalty	mais
	mon équipe a (ait) gagné le tournoi	parce que
	j'ai pleuré	bien que

Classe les phrases que tu as trouvées dans le tableau suivant :

Il pleure de joie parce que son équipe a gagné	Il pleure parce qu'il est déçu d'avoir raté un penalty
Au tournoi de foot de l'école, j'ai raté un penalty <b>mais</b> j'ai pleuré <b>parce que</b> mon équipe a gagné le tournoi.	Au tournoi de foot de l'école, j'ai pleuré <b>parce que</b> j'ai raté un penalty <b>mais</b> mon équipe a gagné le tournoi. Au tournoi de foot de l'école, j'ai pleuré, <b>bien que</b> mon équipe ait gagné le tournoi, <b>parce que</b> j'ai raté un penalty.

## ▶▶▶ Séance 6

### Reprise du jeu de cartes

Le jeu de la phase de contextualisation est repris, en lui ajoutant une série de cartes « outils grammaticaux » qui imposent le choix d'un type de phrase complexe.

Le joueur tire alors 3 cartes, par exemple :

*La police patrouille dans le quartier - Le voisin appelle la police* – **Proposition conjonctive complément de temps**

L'enjeu porte maintenant sur la capacité à répondre à la commande des cartes, le tirage mettant parfois face à des missions impossibles.

## ▶▶▶ Séance 7

### Écriture d'un conte des origines

Après avoir lu quelques contes des origines et repéré leur structure, on demande aux élèves d'en produire un pour répondre à l'une des questions suivantes : *Pourquoi le chagrin est-il venu aux hommes ? Pourquoi la mer est-elle salée ?...*

La consigne d'écriture est accompagnée d'une contrainte grammaticale, qui correspond à une des caractéristiques de ce type de texte :

*employer :*

*5 phrases complexes avec des propositions coordonnées.*

*3 phrases complexes avec des propositions conjonctives.*

*4 phrases complexes avec des propositions relatives.*

Au-delà de son caractère arbitraire, ce type de contrainte constitue une aide pour construire des récits cohérents en alliant l'imagination avec les acquis de la leçon de grammaire. En témoigne cette production d'un élève de cycle 3<sup>20</sup> :

#### ***Pourquoi le chagrin est-il venu aux hommes ?***

*Avant, il y a très longtemps, les hommes étaient toujours heureux. Les hommes coupaient les arbres car en Alaska il faisait toujours froid. Avec les arbres ils faisaient du feu. Mais dans les arbres il y avait des pierres de couleurs noires qui contenaient des démons surnommés « Les Contabara ». Les bûcherons le savaient, mais il y a un bûcheron qui ne s'en est pas aperçu et qui a mis un coup de hache dans la pierre, et brusquement un Contabara est sorti de sa pierre !*

*- Espèce de brute ! Pourquoi as-tu brisé ma pierre ? Maintenant à cause de toi je vais faire disparaître tous les arbres d'Alaska ! dit le Contabara.*

*- Non, s'il vous plaît, après on aura toujours froid, dit le bûcheron.*

*- Je m'en fiche, abracadam tikibim ! dit le Contabara.*

*Et tous les arbres ont disparu. Aujourd'hui, tous les hommes d'Alaska sont très tristes car ils ont froid. C'est pour ça que les hommes ont du chagrin.*

20. Texte écrit par un élève de cycle 3 de l'école Jean Vilar à Vaulx en Velin (69).

### 3 - Construire et conduire des problèmes ponctuels

L. d'Hainaut<sup>21</sup> considère qu'il y a situation problème chaque fois que la résolution implique l'invention d'une solution qui se rapporte soit à la nouveauté de la situation, soit au processus mis en œuvre pour le résoudre, soit à la solution elle-même. « Quand la solution du problème est réalisée, on a appris quelque chose en ce sens que la capacité de l'individu est changée de manière plus ou moins permanente ». Ainsi, les exemples d'erreurs intelligentes chez de jeunes enfants, auxquelles nous avons fait référence en ouvrant ce chapitre, et la séquence décrite ci-dessus correspondent à chaque fois à des situations problèmes, mais de natures différentes. Dans le premier cas, l'enfant cherche une solution concrète et immédiate pour exprimer sa pensée ; il s'appuie sur sa compréhension du système de la langue pour inventer le « mot juste », sans qu'il soit nécessaire de verbaliser son raisonnement sous la forme d'un quelconque savoir grammatical. Dans le second cas, c'est l'enseignant qui balise un parcours de résolution de problème dont la solution implique la recherche et l'émission d'un comportement attendu, à savoir l'énoncé d'une règle de grammaire. La première procédure, qui relève de l'individuel de l'aléatoire, passe souvent inaperçue, alors que la seconde donne naissance à des débats grammaticaux et à des explications parfois très approfondies qui apprennent aux élèves à élaborer une réflexion personnelle sur la langue. Cette seconde procédure est cependant pédagogiquement lourde et il ne saurait être question d'enseigner tout le programme de grammaire de cette manière. Une troisième procédure, intermédiaire, consiste à proposer des activités de grammaire s'apparentant à ce que les didacticiens des mathématiques désignent comme des « problèmes ouverts ». Ils sont, écrit R. Charnay<sup>22</sup>, « principalement destinés à développer un comportement de recherche et des capacités d'ordre méthodologique : faire et gérer des essais, imaginer des solutions, éprouver leur validité, argumenter [et] ils offrent une occasion de prendre en compte et de valoriser les différences entre élèves en permettant l'échange et la confrontation autour de solutions diverses utilisant des connaissances et des stratégies variées. » En grammaire, on pourra parler de « problèmes ouverts » à propos d'exercices pour certains très classiques, mais que l'on inscrit dans une démarche pédagogique stimulant la réflexion des élèves :

- dans un premier temps, les élèves « font un exercice » en répondant à une consigne qui suscite des manipulations sur la langue soit en vue de produire du langage, soit pour classer des phrases ou des mots (voir les types de consignes dans le tableau de la page 81) ;
- dans un second temps, ces manipulations et les effets qu'elles produisent sont discutés, négociés avec le groupe. On corrige l'exercice non pas pour voir apparaître au plus vite la réponse juste mais, au contraire, pour comparer les différentes réponses obtenues et les stratégies mobilisées par chacun pour réaliser la tâche et verbaliser les obstacles rencontrés. Les élèves vont donc utiliser et verbaliser leur savoir grammatical pour expliciter leurs démarches, justifier leurs choix. En s'inspirant la dictée dialoguée<sup>23</sup>, on peut ajouter des règles de fonctionnement favorisant l'emploi d'une terminologie qui va progressivement devenir plus riche et plus précise. Pour corriger un exercice du type *Retrouve les verbes et classe-les en deux colonnes : verbes conjugués / verbes à l'infinitif*, on demande par exemple aux élèves de fournir les indices ayant aidé à classer les verbes, mais avec interdiction de dire d'emblée dans quelle colonne ils ont choisi de les placer. Cette étape de confrontation des réponses peut prendre des formes

---

21. d'Hainaut L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor, 1980.

22. Charnay R., « Problème ouvert, problème pour chercher », *Grand N*, n° 51, 1992-93.

23. Arabyan M., *La dictée dialoguée*, L'école des lettres n° 12, *L'orthographe*, 1989-90.

pédagogiques différentes : travail par petits groupes, production d'explications écrites avant d'argumenter devant le grand groupe...

Ces problèmes de grammaire ponctuels peuvent trouver leur place dans le déroulement d'une démarche de résolution de problèmes, lors des phases de contextualisation, de décontextualisation ou de recontextualisation ; ils peuvent également fonctionner dans des démarches d'apprentissage inductives plus classiques.

### Typologie de problèmes de grammaire<sup>24</sup>

Opérations sur la langue en contexte spontané, suscité ou construit		
<b>Produire du langage</b>	Ajouter / supprimer / déplacer / remplacer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire des modifications dans un texte ou dans une liste :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>changer de personne, de genre, de temps, mettre au féminin...</i> ;</li> <li>• <i>supprimer des mots, des groupes, des phrases...</i></li> </ul> </li> <li>- Transformer une liste en texte.</li> <li>- Compléter un texte à trous :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>avec ou sans listing des mots ou groupes ;</i></li> <li>• <i>si listing : avec ou sans intrus ;</i></li> <li>• <i>en jouant sur la taille de l'espace à remplir ;</i></li> <li>• <i>en le matérialisant ou non.</i></li> </ul> </li> <li>- Corriger des erreurs               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>dans des textes produits intentionnellement ;</i></li> <li>• <i>dans des textes d'enfants.</i></li> </ul> </li> </ul>
	Dire/écrire des textes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouver des exemples/ des contre-exemples pour illustrer une règle ou une leçon.</li> <li>- Produire des textes très courts avec contraintes très précises (<i>Ex : écrire une phrase dans laquelle il y a deux noms féminins. Ecrire une phrase dans laquelle le sujet n'est pas juste devant le verbe...</i>)</li> <li>- Reconstituer un texte.</li> </ul>
<b>Classer Trier Catégoriser</b>	avec des critères donnés intégralement ou partiellement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier, relever des mots.</li> <li>- Répondre à un questionnaire V/F.</li> <li>- Dégager des régularités.</li> <li>- Chercher des intrus.</li> <li>- Continuer des listes, des tableaux.</li> </ul>
	sans catégories pré-établies	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire des listes, des tableaux.</li> <li>- Constituer des collections.</li> <li>- Associer des textes (mots, phrases...) avec des dessins, des images.</li> <li>- Comparer des textes.</li> </ul>
<b>Utiliser la terminologie grammaticale</b>	pour expliquer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédiger des synthèses et/ou des affiches pour expliquer une règle ou une notion.</li> <li>- Utiliser la terminologie grammaticale pour rédiger une explication.</li> <li>- Compléter une explication avec des trous, ou donner le début et laisser les élèves continuer.</li> </ul>
	pour argumenter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer à un débat grammatical.</li> </ul>

24. Les activités proposées dans ce tableau sont empruntées à D. Dourojeanni et F. Quet, *Problèmes de grammaire pour le cycle 3. Enseigner la langue par la réflexion et le débat*. Hatier, 2007