HAL
open science

Approches et apprentissage de la grammaire à l'école primaire : l'exemple de l'accord sujet-verbe au CE1

Mathilde Duchesne

To cite this version:

Mathilde Duchesne. Approches et apprentissage de la grammaire à l'école primaire : l'exemple de l'accord sujet-verbe au CE1. Education. 2011. dumas-00628855

HAL Id: dumas-00628855

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00628855

Submitted on 4 Oct 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Mathilde DUCHESNE

soutenu le : **16 juin 2011**

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

spécialité: Enfance, petite enfance

Approches et apprentissage de la grammaire à l'école primaire:

l'exemple de l'accord sujet-verbe au CE1

Mémoire dirigé par :
Cécile YAPAUDJIAN-LABAT : professeur de français, IUFM, Chartres

---

JURY :
Cécile YAPAUDJIAN-LABAT : professeur de français, IUFM, Chartres
Aline KARNAUCH : professeur de français, IUFM, Chartres

Remerciements

Je souhaite remercier sincèrement Madame Cécile Yapaudjian-Labat, directrice de ce mémoire, qui m’a aidée et soutenue tout au long de la conception de ce mémoire.

Sommaire

INTRODUCTION ……. 5

I. APERÇU DE LA GRAMMAIRE EN CE1 : APPRENTISSAGE DU PLURIEL VERBAL ... 6

I.1 LES ETAPES DE LA CONSTRUCTION DU NOMBRE ... 6

I.2 Constats ... 7

I.2.1 Quelques chiffres révélateurs ... 7

I.2.2 Les difficultés des élèves ... 7

I.2.3 L'enseignement de la grammaire aujourd'hui ... 9

I.3 La grammaire dans les textes ... 9

I.3.1 Les courants grammaticaux ... 9

I.3.2 La grammaire dans les instructions officielles ... 10

I.3.2.1 Les programmes jusqu'à l'O.R.L.F. en 2002 ... 10

I.3.2.2 Les programmes après 2002 ... 11

II. L'ACCORD SUJET-VERBE A TRAVERS LES MANUELS EN CE1 ... 13

II.1 Pourquoi faire le choix d'un manuel ? ... 13

II.1.1 Les arguments ... 13

II.1.1.1 L'utilisation d'un manuel : un des moyens pour pallier au manque de formation des enseignants dans le domaine « étude de la langue » ... 13

II.1.1.2 Le manuel : un outil pour les enseignants, les élèves, les parents ... 14

II.1.2 Désavantages et reproches attribués aux manuels ... 14

II.1.2.1 Une place trop importante pour les exercices ... 14

II.1.2.2 Le sens des activités grammaticales pour les élèves en question ... 15

a. Distinction entre une approche fonctionnaliste et une approche réflexive ... 15

b. Le concept de la fonctionnalité de Claude Vargas ... 16

II.2 Analyse des manuels ... 18

II.2.1 Protocole ... 18

II.2.2 Analyse ... 19

II.2.2.1 Manuels appliquant les programmes de 2008 ... 19

a. Programmation et progression ... 19

b. Discours théorique ... 21

c. Type d'exercices ... 23

II.2.2.2 Manuels appliquant les programmes de 2002 ... 23

a. Programmation et progression ... 24

b. Discours théorique ... 24

c. Type d'exercices 24
II.2.2.3 Manuels appliquant les programmes de 1995 25
a. Programmation et progression 25
b. Discours théorique 25
c. Type d'exercices 26
II.2.3 Conclusion par rapport à deux points clés : la phase de découverte et la leçon, et les exercices 26
III. DEBATS ET PISTES ENVISAGEES POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE AUJOURD'HUI 28
III.1 Différents angles pour entrer dans la grammaire 28
III.1.1 Un enseignement implicite ou explicite de la grammaire : le malentendu des programmes de 2002 28
III.1.2 Une entrée dans la grammaire par une réflexion sur l'orthographe 30
III.1.2.1 Un type d'activité métalinguistique précis : les ateliers de négociation graphique 31
III.1.2.2 Des résultats probants : exemple avec l'accord sujet-verbe en CE2 32
III.2 Réflexion sur les démarches d'apprentissage concernant la grammaire 34
III.2.1 Démarche et contenu dans les programmes de 2002 34
III.2.1.1 Contenu des programmes de 2002 pour l'ORLF 34
III.2.1.2 Contenu du document d'accompagnement éclairant les programmes de 2002 34
a. Démarche d'apprentissage pour la grammaire en général 34
b. Démarche d'apprentissage pour l'orthographe grammaticale 36
III.2.2 Des contenus grammaticaux allégés à l'école primaire pour Danielle Manesse ..37
III.2.2.1 Une efficacité des activités métalinguistiques prouvée mais une mise en œuvre difficile 37
III.2.2.2 « Pour un enseignement minimal et suffisant de la grammaire » 38
III.3 Synthèse 39
CONCLUSION 41
BIBLIOGRAPHIE 42
ANNEXES 45

INTRODUCTION

La maîtrise de l'orthographe m'a toujours intéressée. Elle est en effet une condition pour réussir le mieux possible à l'école, puisque les erreurs sont en principe sanctionnées dans tout devoir ainsi que dans la vie professionnelle. Il faut distinguer l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Les récentes enquêtes ont démontré que les élèves français maîtrisent de moins en moins leur langue à l'écrit, que ce soit dans le rapport d'Alain Bentolila en 2006 ou dans l'enquête menée par Danielle Manesse en 2007, confirmant une régression du niveau des élèves dans ce domaine. Les programmes de 2008 ont cherché à produire un contenu grammatical clair et concis pour les enseignants. Ces programmes font débat auprès des grammairiens aujourd'hui. J'ai donc voulu étudier de quelle manière était enseignée la grammaire à l'école primaire et en particulier l'accord entre le sujet et le verbe qui est la notion la plus longue et la plus difficile à acquérir pour les élèves.

J'ai moi-même constaté en CM2, lors de mon stage en master 2 cette année, que de nombreuses erreurs subsistaient dans l'accord sujet-verbe. Les élèves ne savaient pas justifier les terminaisons utilisées. De même, en CE2, (dans le cadre de « l'aide aux devoirs ») des élèves en apprentissage utilisaient une justification sémantique à laquelle je répondais par une justification syntaxique. Etant consciente du décalage entre leur justification et la mienne, la situation vécue m'a amenée à m'interroger plus concrètement sur l'apprentissage de ce type d'accord.

Dans ce mémoire, je vais m'orienter sur l'apprentissage de l'accord sujet-verbe en CE1 puisqu'il s'agit de la première année où les élèves abordent l'accord dans le groupe verbal. L'enseignement de cet accord va me permettre d'effectuer une réflexion plus générale sur l'enseignement de la grammaire à l'école. De nombreux enseignants disposent d'un manuel de français ou d'étude de la langue pour enseigner la grammaire. Je vais donc chercher à savoir si le manuel est un bon outil pour l'apprentissage de la grammaire. Je vais étudier en particulier de quelle façon les manuels procèdent pour traiter l'accord sujet-verbe avec des élèves de CE1. La question qui guidera ma recherche est donc la suivante : comment sensibiliser le plus efficacement les élèves à la marque du nombre dans le groupe verbal en CE1. En première partie, j'émettrai un constat sur l'enseignement de la grammaire ainsi que sur celui de l'accord sujet-verbe. En deuxième partie, j'effectuerai une étude comparative des manuels de CE1 sur l'accord dans le groupe verbal en m'appuyant sur les idées des grammairiens. Enfin, en troisième partie, je rassemblerai un certain nombre de pistes émises par les linguistes pour enseigner une grammaire, porteuse de sens pour les élèves, à l'école.

I. APERÇU DE LA GRAMMAIRE EN CE1 : APPRENTISSAGE DU PLURIEL VERBAL

I.1 LES ETAPES DE LA CONSTRUCTION DU NOMBRE

L'apprentissage du pluriel verbal et plus globalement du nombre se construit dès la maternelle ; il se poursuit et se renforce tout au long de l'école primaire. Ainsi, le cycle 1 où « le langage est au cœur des apprentissages »[1] sensibilise les élèves « aux aspects formels de la langue par la manipulation du langage oral et la découverte des codes graphiques »[2]. Par conséquent, les élèves de maternelle emploient et ont conscience de la marque du nombre à l'oral. Jean-Emile Gombert, Pascale Cole *et al*. expliquent les étapes suivantes. Lorsqu'ils entrent en CP, « les élèves écrivent [au début] les mots en suivant leur forme phonologique : ils n'utilisent aucune marque du nombre »[3]. En lecture, ils apprennent à repérer et à interpréter correctement les marques du nombre -s et -nt. Cela a lieu plus rapidement pour les noms que pour les verbes. Il leur faut toutefois plus de temps pour produire ces marques à l'écrit. Celles-ci apparaissent d'abord dans le cas du pluriel nominal, marque qui est souvent généralisée aux verbes (par exemple : *ils manges). L'acquisition du pluriel verbal vient ensuite, qui est à son tour attribué aux noms (par exemple : *les fillent). Ces phénomènes d'inversion peuvent durer. L'opposition -s, -nt est lourde cognitivement, les élèves étant des apprentis-lecteurs et écrivains : le seul tracé est coûteux pour eux.

D'après les recherches, francophones et anglophones, il existe donc « un lien étroit entre l'acquisition de l'orthographe et le développement des connaissances morphologiques et syntaxiques »[4]. Ces connaissances se retrouvent cependant rarement dans les écrits des élèves à la fin du cycle 2 et « sont encore bien loin d'être maîtrisées à la fin du cycle 3 »[5]. Connaître en CE1 les différentes marques du nombre et en particulier le pluriel verbal s'avère être un objet d'apprentissage complexe en lui-même.

---

[1] Bulletin officiel, 19 juin 2008.
[2] Marie-Noëlle Roubaud, « La grammaire est un jeu ». *JDI,* 2 octobre 1997, p. 64.
[3] Jean-Émile Gombert, Pascale Cole, Sylviane Valdois... [et al.], *Enseigner la lecture au cycle 2.* Paris : Nathan pédagogie, 2000. Chap. 5, L'orthographe, p. 121.
[4] *Ibid.*
[5] *Ibid*.

I.2 Constats

I.2.1 Quelques chiffres révélateurs

Les difficultés des élèves pour attribuer la marque du nombre se confirment dans les chiffres et les enquêtes. On entend en effet fréquemment que les élèves écrivent de moins en moins bien. Cela fut vérifié par une équipe composée de Danielle Manesse, professeur de sciences du langage à l'université Paris 3 – Sorbonne nouvelle, de Danièle Cogis, maître de conférences à l'IUFM de Paris, et de deux professeurs des écoles, Michèle Dorgans et Christine Tallet. Cette équipe a renouvelé le protocole initié par le chercheur et linguiste André Chervel de 1986-87. En s'appuyant sur des dictées, le niveau orthographique des élèves de 10 à 16 ans a été évalué par comparaison à un siècle de distance. Les résultats de cette comparaison, alors en faveur des élèves de 1987 ne le sont plus en 2005. Leur enquête est présentée dans l'ouvrage intitulé *Orthographe : à qui la faute ?* [6]. L'équipe universitaire y conclut que les collégiens de cinquième sont tombés au niveau des élèves de CM2 de 1987. Il est dit en effet que les erreurs des élèves de CM2 et des collégiens ont considérablement augmenté par rapport à 1987. Le journal *Le Monde* du 09/02/2007 rapporte ces quelques chiffres extraits de ce livre :

> (…) là où les collégiens en faisaient huit en 1987, ils en font treize en 2005. Là où les élèves de CM2 faisaient douze erreurs, ils en font dix-huit. En 1987, 50 % des élèves faisaient moins de six fautes. Ils ne sont plus que 22 % en 2005.[7]

Cette baisse du niveau des élèves de 2005 tiendrait surtout à l'orthographe grammaticale.

I.2.2 Les difficultés des élèves

L'acquisition du pluriel verbal présente des difficultés bien spécifiques. Christine Tallet (2003) explique ainsi que les élèves se heurtent d'abord à la

[6] Danielle Manesse, Danielle Cogis, *Orthographe : à qui la faute ?* , ed.ESF. , 2005

[7] Association Lire-Ecrire, *les collégiens de cinquième sont tombés au niveau des élèves de CM2 de 1987,* Le Monde, 9 février 2007. [consulté le 27 avril 2011]. Disponible à l'adresse suivante : http://www.lire-ecrire.org/dossiers/sur-le-front-de-la-debacle/temoignages/les-collegiens-de-cinquieme-sont-tombes-au-niveau-des-eleves-de-cm2-de-1987.html?tx_felogin_pi1[forgot]=1

différence morphologique entre l'oral et l'écrit, le système français étant à « prédominance silencieuse »[8]. Cela implique la maîtrise des compétences morphologiques. De plus, Jean-Emile Gombert, Pascale Cole *et al*. (op. cit., 2000) indiquent que des difficultés dans la segmentation morphologique des mots parlés provoquent souvent l'oubli des marques dérivationnelles et flexionnelles du genre et du nombre à l'écrit.

La deuxième source d'erreurs des élèves, selon Christine Tallet (op. cit., 2003), peut provenir du travail d'analyse qu'ils doivent effectuer. En effet, selon le type de pluriel, l'élève doit s'interroger sur les classes grammaticales ainsi que sur les fonctions des mots concernés afin de faire le bon choix. L'application de la règle résulte de plusieurs procédures mentales dont les étapes ont été mises en évidence par les travaux de Fayol et Jaffré. Cela se résume à la prise de conscience de l'opposition un/plusieurs, puis à remarquer que les noms et les verbes varient en nombre mais que cette variation se manifeste par des marques différentes, -s pour les noms dans le cas général, -nt pour les verbes. Ensuite la classe du mot doit être identifiée afin d'associer la marque graphique du pluriel avec la classe correspondante. Enfin les relations entre les mots doivent être étudiées, c'est-à-dire, la syntaxe, pour appliquer le principe de la « covariation »[9] des mots. Il s'agit donc d'un choix coûteux du point de vue cognitif.

L'expérience menée par Christine Tallet a permis de recueillir les représentations des élèves sur la variation en nombre des verbes. Ces derniers justifient le choix graphique de leur accord par une réflexion sémantique, une application de l'accord par proximité, un appui sur l'oral et la phonologie. Certains élèves effectuent malgré tout un travail d'analyse morphosyntaxique qui relève d'une analyse formelle de la langue. Par conséquent, cette enquête révèle que l'acquisition de la norme chez les élèves relève plutôt du sens que d'une réflexion sur la syntaxe. Cela explique les erreurs faites par les élèves.

[8] Corinne Totereau, Marie-Geneviève Thevenin et Michel Fayol, 1997, Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français in *Des orthographes et leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 147-165 ; cité par Christine Tallet, « « Faut pas imaginer, faut voir la réalité », ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ». *Repères*, 2003, N 28, p. 29.
[9] Christine Tallet, art.cit., p. 29.

I.2.3 L'enseignement de la grammaire aujourd'hui

Les difficultés des élèves sont le reflet de l'état de la grammaire actuelle. En effet, dans son livre *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école : Pourquoi ? Comment ?*[10], Renée Leon dresse un constat alarmant sur la grammaire. Cette dernière dénonce le manque de réflexion sur les finalités de l'enseignement grammatical. D'après le bulletin officiel de 2008, la grammaire est détachée de la lecture et de l'écriture ce qui se traduit souvent par des activités qui n'ont pas de sens auprès des élèves, en particulier ceux qui ont une logique consommatrice de l'école précise Claude Vargas (1999). Renée Leon souligne ce manque de lien avec les autres disciplines du français qui provoque le problème du réinvestissement. En effet, les notions devraient être réinvesties dans les productions d'écrit, situation où les élèves sont directement confrontés au problème. Cependant, les besoins d'écriture du moment des élèves peuvent être en décalage avec les notions abordées. La grammaire doit donc se poser la question du réinvestissement de manière plus approfondie. De plus, cette auteure reproche également le manque de rationalité dans la progression de l'enseignement de la grammaire : d'une part, cette matière est déchirée en sous-matières, ce découpage est certes commode pour les enseignants mais complètement artificiel, d'autre part, le programme consacré à la grammaire est similaire entre le CE2 et le CM2, même s'il s'enrichit. Il est donc temps pour elle de repenser les fondements et de donner des objectifs clairs à l'enseignement grammatical.

I.3 La grammaire dans les textes

I.3.1 Les courants grammaticaux

L'enseignement de la grammaire d'aujourd'hui résulte de deux grands courants grammaticaux que l'on a fusionnés. Ainsi, avant 1970, la grammaire était enseignée pour l'orthographe ; elle était dite « grammaire scolaire »[11] suivant l'expression employée par André Chervel. Il s'agissait d'une grammaire héritée du

[10] Renée Leon, Paris : Hachette éducation, 2008, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école : pourquoi ?*.
[11] André Chervel, « André Chervel : comment les enseignants ont inventé la grammaire ». *Le Monde de l'Education,* décembre 2006, N 353, p. 69.

latin composée de beaucoup de fonctions et de classes de mots, réflexive et analytique mais surtout sémantique. Cette grammaire que l'on a appelé « traditionnelle » reposait sur trop de notions, était floue, peu progressive, pauvre dans ces exercices. Elle a laissé place à la grammaire « structurale » des années 70. L'approche est alors beaucoup plus scientifique, demandant une rigueur stricte puisque la phrase était vue comme un élément à analyser. Cette nouvelle grammaire fut néanmoins un échec car elle était trop formaliste (recours aux arbres et aux boîtes), l'analyse pouvait difficilement se détacher du sens et elle était isolée des autres sous-disciplines du français (Renée Leon, op.cit., 2008). Depuis ces années là, la grammaire est un mixte des deux approches. Le résultat est plutôt bancal comme nous l'avons expliqué par l'intermédiaire de Renée Leon.

I.3.2 La grammaire dans les instructions officielles

I.3.2.1 Les programmes jusqu'à l'O.R.L.F. en 2002

Dans les programmes, on retrouve deux tendances : ceux qui placent l'enseignement de la grammaire au service de la lecture et de l'écriture et ceux qui font travailler la grammaire en tant que telle. Ainsi jusqu'aux programmes de 1995, les textes recommandent un travail sur l'analyse grammaticale de la phrase en lien avec la lecture et l'écriture. Les programmes de 1991 évoquent « L'étude du fonctionnement de la langue, en particulier de la grammaire et de l'orthographe [comme moyen pour améliorer les performances en lecture et dans la production d'écrit] *».* Les programmes de 1995 prolongent ce principe mais insistent sur l'importance de la réflexion de l'élève sur sa langue. Il y est mentionné en effet que :

> L'apprentissage de la langue exige des phases de travail systématique, mais [qu'il] s'enrichit également de toutes les situations de classe. Il trouve dans l'ensemble des activités son fondement culturel, en même temps qu'il sert l'ensemble des disciplines. Il s'inscrit en priorité dans une interaction constante entre parler, écouter, lire et écrire.

Les programmes de 2002 approfondissent ces idées en instaurant l'observation réfléchie de la langue française, O.R.L.F, au cycle 3. Contrairement aux programmes des années précédentes, un horaire hebdomadaire est alloué à la grammaire, d'une

heure trente. L'enseignement de la grammaire préconisé dans ces programmes vise à se recentrer sur les faits de langue les plus courants donc les plus essentiels à partir d'observations, de manipulations et de classements. Il est par ailleurs clairement explicité que la maîtrise de la langue française s'acquiert lors « d'expériences intellectuelles et culturelles spécifiques » (Bulletin officiel, 2002). Une articulation étroite entre l'O.R.L.F. et les autres domaines disciplinaires est donc requise.

I.3.2.2 Les programmes après 2002

L'O.R.L.F. ne satisfait cependant pas tout le monde ; les didacticiens lui reprochent en effet la pratique de l'observation trop fréquente par rapport à la réflexion. Les évaluations de CM2 ne s'améliorant pas non plus, en 2006, Xavier Darcos, ministre de l'éducation à l'époque, décide de commander à Alain Bentolila un rapport sur l'enseignement de la grammaire. Ce linguiste responsable de cette mission, préconise davantage de manipulation de la langue et privilégie une approche quasi-scientifique de l'analyse grammaticale[12]. Cette conception de l'enseignement grammatical rappelle le courant structural de la grammaire. Cela provoque donc un débat au sein des linguistes dont fait partie Danielle Manesse, qui y voient une analyse grammaticale trop rigoureuse, dénuée de sens pour les élèves[13].

En effet, ces spécialistes voient dans la grammaire, un outil pour l'orthographe, tel que le mentionnait André Chervel. Les programmes de 2007 et de 2008 ont tranché et ont accordé une place plus importante aux fondamentaux. Les programmes de 2007 transforment l'O.R.L.F. en « étude de la langue (grammaire) ». On y trouve des éléments de l'O.R.L.F. associés à des exercices relevant de la systématisation du savoir. Les programmes 2008 décomposent la discipline du français en domaines tels que langage oral ; lecture, écriture ; vocabulaire ; grammaire et orthographe. Les contenus sont clairement définis et détaillés. Par exemple, en CE1 il est précisé que « La première étude de la grammaire concerne la phrase simple » (bulletin officiel, 2008) replaçant au centre la grammaire de phrase au détriment de la grammaire de texte. Ce paragraphe sur la grammaire est

[12] Le Monde de l'éducation, numéro 354, janvier 2007, art.cit. p. 17.
[13] *Ibid*. p 18

complété par un objectif clair à atteindre, à savoir que « la connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1 » (*ibid*.).

Les différents programmes qui se sont succédé ont donc oscillé entre les objectifs pédagogiques et didactiques à atteindre et les objectifs cognitifs. Des manuels d'étude de la langue sont apparus à partir des programmes de 2007/2008 reproduisant le découpage effectué par les programmes. Aujourd'hui, les enseignants du primaire et du collège se plaignent encore des erreurs grammaticales dans les écrits des élèves.

II. L'ACCORD SUJET-VERBE A TRAVERS LES MANUELS EN CE1

II.1 Pourquoi faire le choix d'un manuel ?

II.1.1 Les arguments

II.1.1.1 L'utilisation d'un manuel : un des moyens pour pallier au manque de formation des enseignants dans le domaine « étude de la langue »

Afin d'essayer d'approfondir les constats faits par les grammairiens, je me suis consacrée dans cette deuxième partie de mémoire à l'étude de quelques manuels. Je me suis dirigée vers ce type de travail car les manuels sont beaucoup utilisés par les enseignants, même si certains affirment ne pas s'en servir dans leur cours (HUOT, 1999), ces ouvrages servent de repères pour tout enseignant.

Les propos de Catherine Brissaud et Danielle Cogis décrivent clairement la situation :

> Ainsi, malgré et peut-être à cause de l'ancienneté de sa tradition, l'enseignement de la langue n'a jamais cessé de poser des problèmes aux maitres ».[…]. Les notions relevant de l'observation réfléchie de la langue sont, parmi les contenus de formation initiale, celles qui apparaissent souvent aux jeunes enseignants en formation les plus ingrates. En effet, ils ont conscience de leurs insuffisances théoriques à propos des notions grammaticales à enseigner et de leur méconnaissance du type de démarche à mettre en œuvre avec les élèves. Se fondant sur les souvenirs de leur propre scolarité, ils jugent ces enseignements souvent inintéressants et ennuyeux». C'est aussi la difficulté d'articuler une tradition séculaire de la pratique grammaticale en classe avec des pratiques profondément innovantes qui provoque ce « malaise des maitres en matière d'enseignement de la langue […Il] dure depuis quelques décennies, parce que des pratiques ordinaires qui sont celles de la leçon / exercices / correction, on ne passe pas si facilement d'un système de pensée à un autre, du « système enseigner » au « système apprendre » sans formation théorique et didactique.[14]

Je confirme moi-même ce constat en tant qu'étudiante l'IUFM depuis deux ans. Le manuel apparaît alors pour les enseignants débutants comme confirmés comme un appui du point de vue de la programmation, de la progression choisie ainsi que de la démarche d'apprentissage employée.

[14] *Repères,* 2003, N 28, cité par Francis Grossman et Danielle Manesse, « L'«observation réfléchie de la langue » à l'école », *Repères*, 2003, N 28, p. 9.

II.1.1.2 Le manuel : un outil pour les enseignants, les élèves, les parents

Même si les manuels font souvent l'objet de polémique (BUCHETON, 1999), ces derniers servent souvent de référence pour les enseignants, notamment par rapport à la progression proposée, à l'aide apportée pour structurer la préparation des cours. Il permet également d'éclaircir ou de renforcer les connaissances des enseignants. Pour les élèves, le manuel sert avant tout à faire des exercices. Quant aux parents, le manuel est « le texte didactique, scientifique et support d'interactions avec leurs enfants »[15].

D. Bucheton, en 1999, a enquêté auprès d'enseignants pour savoir quel était leur usage du manuel. Les professeurs des écoles favorables à l'utilisation d'un manuel déclaraient que les élèves devenaient « acteurs de leur parcours scolaires » [16]. Ces enseignants expliquaient aussi que « Le manuel, en facilitant ainsi le retour, la récapitulation, l'objectivation des savoirs, le repérage aussi […] permet ainsi de sortir de l'immédiateté du cours »[17]. Par conséquent, le manuel serait un médiateur entre enseignants et élèves donc un médiateur entre le savoir et les élèves (PLANE, 1999). C'est un véritable outil d'apprentissage. Les enseignants n'utilisant pas ou peu les manuels craignent une entrave à leur liberté. Le manuel idéal n'existant pas, cela permet aux enseignants de garder leur liberté pédagogique conclut S. Plane (1999).

II.1.2 Désavantages et reproches attribués aux manuels

II.1.2.1 Une place trop importante pour les exercices

D. Bucheton (1999) s'est penché sur le contenu des manuels. Ce dernier dresse ce constat : 75% du temps sont consacrés aux exercices, le reste à l'institutionnalisation du savoir, ce qui représente un déséquilibre. Ce fait révèle une pratique intensive des exercices pour la plupart des manuels, qui suivent souvent une démarche traditionnelle de l'enseignement correspondant à des exercices

[15] Dominique Bucheton, *Manuels et enseignement du français*. Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, 1999. Les manuels : un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs, p. 43.
[16] *Ibid*. p. 49.
[17] *Ibid*.

d'application, corrigés pour vérifier si la leçon est bien comprise. Il existe peu de situations de recherches et d'exploration.

Pour créer ce type de situations, G. Haas et D. Lorrot (1996), à l'origine des « ateliers de négociation graphique » (détaillés en partie III), souhaitaient dans les années 1990, voir en place des activités linguistiques à partir d'entrées « peu fréquentées », dans lesquelles les enfants puissent « faire leurs les mots du métalangage »[18]. Pour elles, sans situation de recherche, les exercices faits la plupart du temps sont utiles seulement pour les « bons élèves » qui y voient une occasion d'approfondir la leçon. En revanche, cela n'a pas de sens pour les élèves qui sont plutôt en difficultés, qui ont une logique consommatrice de l'école. La réussite de ces exercices est finalement peu révélatrice d'une bonne compréhension de la leçon car « l'exercice peut être réussi, les consignes comprises, la phrase correctement analysée, sans qu'il y ait pour autant intelligibilité du savoir travaillé »[19]. De plus, dans certains exercices, la phrase-exemple sert de modèle ce qui évite à l'élève d'effectuer une réflexion métalinguistique. La multiplicité des exercices, souvent en décloisonnement, serait donc inefficace pour aider à une meilleure compréhension d'une leçon. Il est donc important pour les enseignants qui peuvent oublier cet aspect, de mettre en relation des activités proposées avec une finalité intellectuelle (BUCHETON, 1999).

II.1.2.2 Le sens des activités grammaticales pour les élèves en question

a. Distinction entre une approche fonctionnaliste et une approche réflexive

A travers cette critique des exercices proposés en grammaire, la question du sens de ces exercices et du raisonnement grammatical auprès des élèves se pose. Pour aborder cette question, F. Grossman et C. Vargas évoquent deux approches : une approche fonctionnaliste pensée par Claude Vargas « récusant la tradition scolaire de l'exercice grammatical […] c'est le « rapport fonctionnel au savoir » qui

[18] Francis Grossman, Claude Vargas, « Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école ». *Repères*, 1996, N 14, p. 12
[19] Dominique Bucheton, *Manuels et enseignement du français*, Les manuels : un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs, op.cit., p. 46.

seul peut donner du sens à l'activité d'acquisition des savoirs »[20], ce sont aux enseignants de mettre en œuvre les démarches nécessaires pour apporter du sens à la grammaire ; et une approche plutôt réflexive où l'on mise davantage sur la nécessité de transformer la vision de la langue que peuvent avoir les élèves (comme pour G. Haas et D. Lorrot ou F. Grossmann)

Cette distinction entre les deux approches ne résout pas le problème et les mêmes questions se posent toujours :

> Qu'est-ce qui fait apparaitre une activité pour [les élèves] comme fonctionnelle » ? Et qu'est-ce qui donne sens à la réflexion sur la langue ? ». Dans les deux cas, c'est d'abord la reconnaissance par l'institution que les élèves sont des sujets parlants / écrivants à part entière : une activité de grammaire n'est fonctionnelle que « si elle se greffe sur une activité fonctionnelle de production écrite » (Vargas) ; les conduites réflexives n'ont d'efficacité que si elles sont réellement assumées par les apprenants dans les ateliers de « négociation graphique » proposés par Haas et Lorrot, ce sont les élèves qui choisissent les questions qui sont soumises à débat.[21]

b. Le concept de la fonctionnalité de Claude Vargas

C. Vargas définit cette notion de « fonctionnalité » en précisant ce qu'est une activité formelle et une activité fonctionnelle. Une analyse dite « formelle » est une analyse « en constituants immédiats ». Sur ce modèle, l'école fonctionnaliste appelle « activité scolaire fonctionnelle une activité proposée aux élèves (ou réclamée par eux) qui, pour eux, remplit une fonction, joue un rôle pertinent dans le cadre de leurs intérêts, de leurs attentes. C'est-à-dire une activité qui fait sens pour eux ».[22] A l'inverse une activité formelle ne fait pas donc pas sens. C. Vargas rappelle dans cet article l'efficacité prouvée des activités fonctionnelles par rapport aux activités relevant d'une analyse formelle selon des analyses traditionnelles pratiquées depuis Decroly.

- une fonctionnalité en fonction du profil des élèves

C. Vargas explique le degré de fonctionnalité en fonction du profil des élèves déterminé à partir des travaux de B. Charlot *et alii* (1992) et par G. Haas et D. Lorrot.

---

[20] Francis Grossman, Claude Vargas, « Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école », art.cit., p. 12.
[21] *Ibid*.
[22] Claude Vargas, *Manuels et enseignement du français,*Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, 1999, Manuels et activités fonctionnelles de grammaire, p. 171.

Pour C. Vargas, il y a ainsi des élèves « pour qui le savoir est une valeur en soi » qui en général réussissent et d'autres pour « qui le savoir n'a de valeur que s'il présente une finalité pratique »[23] qui ont tendance à plutôt échouer. Ce grammairien ajoute qu'une « activité scolaire de type cognitif »[24] peut être ressentie comme fonctionnelle par les premiers élèves si elle ouvre à un nouveau savoir. Il illustre d'ailleurs cela avec l'exemple de l'accord sujet-verbe : « découvrir que tous les verbes se terminent par « –nt » à la personne 6 peut procurer un bonheur qui témoigne de la fonctionnalité éprouvée de l'activité orthographique concernée »[25]. Il qualifie ce type de fonctionnalité d'endogène car « c'est le propre d'une activité cognitive que de permettre d'acquérir du savoir »[26]. En revanche, elle peut être exogène pour la seconde catégorie d'élèves donc vécue comme une activité formelle, qui n'a pas de sens pour eux.

- une fonctionnalité particulière pour la grammaire

C. Vargas s'interroge ensuite sur le caractère fonctionnel particulier d'une activité grammaticale. Il indique en effet que « le problème est de définir l'horizon de la fonctionnalité [de celle-ci] » et se questionne sur ce qui permettrait aux élèves de seconde catégorie de donner du sens à ces activités. Il se demande également « sur quoi [pourrait] se greffer fonctionnellement une activité grammaticale »[27]. Il y répond en recommandant des activités reposant sur la communication orale, des activités de lecture ou de production écrite. Ce dernier type d'activités est à privilégier selon C. Vargas car elles permettraient de construire plus aisément des activités fonctionnelles de grammaire, à condition que celle-ci soit vécue comme telle par cette seconde catégorie d'élèves. C'est-à-dire créer un véritable texte avec de vrais destinataires, où l'on trouve de véritables enjeux (*ibid*. p. 174). Ce grammairien appelle ce cas la double fonctionnalité exogène. Néanmoins, pour les élèves ayant un rapport non instrumental au savoir, une activité grammaticale peut avoir une fonctionnalité « de type simplement endogène »[28]. Danielle Manesse et d'autres, aujourd'hui, s'accordent sur ce point : la production d'écrit offre des difficultés nécessaires à l'acquisition d'une notion grammaticale.

[23] *Ibid*. p. 173.
[24] *Ibid*.
[25] *Ibid*.
[26] *Ibid*.
[27] *Ibid*.
[28] *Ibid*. p. 174.

- une fonctionnalité en question dans les manuels

C. Vargas a recherché également si des activités fonctionnelles de grammaire se retrouvaient dans les manuels scolaires. Pour cela, il distingue les manuels de grammaire (aujourd'hui étude de la langue) et les manuels de français englobant tous les domaines du français. En 1999, il conclut que les manuels scolaires, dans leur ensemble, sont plus adaptés aux élèves qui ont un rapport non instrumental au savoir, donc les élèves de première catégorie. En effet, dans les manuels de grammaire, il remarque que la leçon s'ouvre sur quelques phrases voire un texte, « étranger à l'élève ». Il s'agit d'une situation ne répondant à aucune attente et ne provoquant « aucun problème véritable à résoudre », vécue comme un exercice formel pour les élèves ayant un rapport instrumental au savoir (*ibid*. p. 175). Quant aux manuels de français, les diverses activités proposées ne sont pas mises à profit pour doter des activités grammaticales d'une fonctionnalité. Au mieux, ces différentes activités sont sous-tendues par un même thème. Il n'existe donc aucune différence entre les deux types de manuels. C. Vargas conclut alors qu'il faudrait aborder les objets d'apprentissage grammaticaux en fonction des besoins suscités par les productions d'écrit, l'usage du manuel serait par conséquent détourné (*ibid*. p. 176).

C. Vargas s'interroge en dernier lieu sur la fonctionnalité des exercices d'ancrage ou d'approfondissement. Ils sont vécus souvent comme des exercices de type formel. Aucune solution n'a été trouvée en 1999 pour ces exercices de « remédiation ».

II.2 Analyse des manuels

II.2.1 Protocole

Suite aux différentes critiques des grammairiens, dont celles de Claude Vargas à propos des manuels de 1999, j'ai effectué quelques éléments d'analyse sur onze manuels en les comparant les uns les autres. Il s'agit de quatre manuels uniquement d'étude de la langue et de cinq autres manuels de français, englobant tous les domaines du français, parus de 1998 à 2011. Choisir des manuels antérieurs à 2002 se justifie par leur présence encore dans les classes. Le but de

cette analyse est de montrer le type d'enseignement grammatical dispensé dans les écoles.

Dans un premier temps, j'ai fait une comparaison entre les six manuels qui appliquent les programmes de 2007 et de 2008. Dans un second temps, j'ai comparé ces éléments d'analyse par rapport aux manuels antérieurs à 2007.

Les critères d'analyse sont :

- la programmation et la progression proposées par le manuel
- la forme du discours théorique
- les activités et les exercices proposés.

Les manuels appliquant les programmes de 2008 sont les suivants :

- manuels uniques de français : *L'île aux mots* chez Nathan de 2009 (annexe 1 [29]), *Mots d'école* chez Sed de 2009 (annexe 2).

- manuels d'étude de la langue : *Etude de la langue* chez Belin de 2009 (annexe 3), *Etude de la langue* chez Nathan de 2011 (annexe 4), *Ma grammaire préférée* chez Sedrap de 2007 (annexe 5), *Outils pour le français* chez Magnard de 2009 (annexe 6).

II.2.2 Analyse

II.2.2.1 Manuels appliquant les programmes de 2008

a. Programmation et progression

Un des reproches importants que font les spécialistes aux manuels est le découpage artificiel du français en sous-disciplines. Cela se vérifie effectivement dans les six manuels étudiés. Le domaine étude de la langue est toujours séparé en sous-disciplines grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire sauf pour le manuel de grammaire (*Ma grammaire préférée*) uniquement. Ce manuel traite en fait de la grammaire, de l'orthographe grammaticale et de la conjugaison sous l'appellation « grammaire ».

[29] Les annexes correspondent à la phase de découverte et à la leçon à retenir de chaque manuel, éléments les plus parlants pour distinguer le type d'enseignement proposé par un manuel.

- Programmation

Dans les deux manuels de français, l'un présente l'étude de la langue à part (*L'île aux mots*), l'autre traite l'étude de la langue en fonction d'un thème, et plus précisément dans ce manuel, en fonction d'un genre littéraire (*Mots d'école*). Chaque thème travaille alors tous les domaines. Ce type de classement pour ce dernier manuel est illisible en termes d'étude de la langue. L'accord sujet-verbe y est classé dans « orthographe grammaticale ». C'est le seul type d'accord qui est dans cette catégorie, qui intervient à la fin de l'année. Les autres accords, dans le groupe nominal sont dans la catégorie « grammaire » et sont travaillés dans les premières périodes de l'année. La programmation en étude de la langue dans ce manuel semble n'avoir aucune logique.

Dans les quatre manuels d'étude de la langue avec pour le manuel Belin un domaine supplémentaire « expression écrite », l'accord sujet-verbe est classé dans différents endroits : *Outils pour le français* travaille cela dans la partie « accords » du domaine « orthographe », le Belin place cela dans « grammaire » comme pour *L'île aux mots*, manuel de français. En revanche, le manuel *Etude de la langue* de la collection « Par mots et par phrases » dirigée par Alain Bentolila place cet objet d'apprentissage dans la conjugaison. Ce type de classement est peu habituel. Il est le seul de ce type parmi les onze manuels examinés. Cela annonce un autre angle qui sera étudié dans la seconde partie. Globalement, on peut noter que sur les six manuels appliquant les programmes de 2008, on observe que l'accord sujet-verbe est classé dans des catégories différentes. Cela révèle une certaine difficulté de la part des créateurs des manuels à concevoir une programmation logique et confirmerait l'idée d'un découpage artificiel émise par les grammairiens.

- Progression

On observe deux types de progression dans les manuels : ceux qui listent plutôt des savoirs et ceux qui semblent déterminer l'ordre d'apprentissage des faits de langue de façon hiérarchique. Selon Jean-Paul Vaubourg, c'est en effet le rôle d'un manuel de « différencier les faits de langue ; [donc de] les hiérarchiser (…) »[30]. Les manuels *Outils pour le français* et *Mots d'école* proposent plutôt une progression thématique qui aborde d'abord l'analyse du groupe nominal puis celle du groupe

[30] Jean-Paul Vaubourg, « Nouveaux programmes du primaire... déjà un manuel de grammaire ! ». *Le Français aujourd'hui*, 2008, N 162, p. 8.

verbal. Ce n'est pas le cas pour les manuels *Ma grammaire préférée*, *L'île aux mots*, *Etude de la langue* de la collection « Par mots et par phrases » et *Etude de la langue* chez Belin. Ces ouvrages proposent une progression cyclique qui débute par l'étude du groupe nominal, poursuit par le groupe verbal, puis un travail régulier sur les deux entités grammaticales est fait ensuite. Une priorité semble alors être donnée à l'accord sujet-verbe qui, comme je l'ai expliqué dans la première partie de ce mémoire, est une relation qui s'acquiert plus difficilement que celle qui lie l'adjectif avec son nom commun. *L'île aux mots* choisit même de faire travailler l'accord sujet-verbe dès le début de l'année avant l'accord dans le groupe nominal qui se trouve à la fin de la progression de la rubrique grammaire.

On peut se demander si les éditeurs ne se rendent pas prisonniers en adoptant de tels classements. Le seul manuel unique de grammaire présente les notions reliées entre elles, sans être mises dans des cases. Les grammairiens réclament ce type de liaison entre les apprentissages.

b. Discours théorique

Un deuxième critère crucial dans l'analyse de la démarche d'apprentissage d'un manuel est celui de la leçon. D'abord on observe que tous les manuels amorcent le pluriel verbal par des phrases ou des textes créés artificiellement. On peut en illustrer la raison grâce aux propos de Jean-Paul Vaubourg : « ces dernières [phrases] ont été créées pour l'occasion, c'est logique car c'est le meilleur moyen d'en présenter qui mettent en œuvre précisément le fait de langue que l'on veut travailler »[31]. On observe par ailleurs deux types de phase de découverte dans les manuels : la première relevant d'une grammaire plutôt normative, c'est-à-dire que la leçon est posée assez rapidement après quelques observations, la seconde relève d'une grammaire descriptive qui propose davantage d'observations et surtout de manipulations préalables à la leçon.

Le premier type de grammaire peut être attribué aux manuels *Outils pour le français* et *Etude de la langue* chez Belin. La leçon du premier manuel cité propose une phase d'observations très restreinte, s'appuyant sur un exemple d'une même

[31] *Ibid*. p. 3.

phrase au singulier puis au pluriel, ce qui est trop peu. Les graphies sont mises en évidence. Trois questions suscitant la recherche complètent cette phase de découverte. Il s'agit de questions qui ne demandent pas de trouver le verbe ni le sujet mais « qui pose une carte ? quelle est la terminaison du verbe ? ». L'encadré évoque pourtant les fonctions sujet, verbe. La mise en évidence des graphies ne suffit pas, le rôle du verbe et du sujet n'est pas questionné. Ce manuel semble appliquer la démarche traditionnelle : leçon/exercices/correction, démarche dont les grammairiens ont montré les lacunes. Le deuxième manuel cité semble suivre le même schéma, s'appuyant sur trois phrases courtes, reposant uniquement sur l'observation, en interrogeant cependant sur le singulier ou le pluriel du sujet et du verbe. L'encadré « je retiens » est sensiblement le même que le manuel précédent. Il précise de plus qu'il s'agit de la troisième personne du singulier ou du pluriel.

Les quatre autres manuels proposant davantage de manipulations s'inscrivent plutôt dans la grammaire descriptive. Ils font appel à l'observation des élèves, sans mettre en relief les graphies. Les élèves ne sont donc pas guidés et doivent se questionner sur les changements produits entre le singulier et le pluriel. Ces quatre manuels introduisent la leçon à partir de texte, de quelques phrases ou encore de quelques groupes verbaux. Les auteurs des manuels demandent aux élèves d'observer, de comparer, de compléter, de réécrire, ce qui correspond à des procédés de manipulation de la langue. Notons que les deux manuels dirigés par Alain Bentolila, *L'île aux mots* et *Etude de la langue* proposent directement le sujet manquant ou le verbe manquant afin de mettre en place une observation et une réflexion la plus active possible. Cette grammaire mêle la réflexion syntaxique et celle concernant les graphies, ce qui serait un bon angle d'apprentissage pour les grammairiens.

Par rapport aux encadrés du type « je retiens », on remarque que contrairement aux deux manuels utilisant un modèle plutôt normatif de la grammaire, les exemples-modèles ont matérialisé par une flèche ou une courbe la relation qui unit le sujet et son verbe. Trois de ces manuels ont recours au pronom personnel, ce qui est encore une fois révélateur d'une certaine réflexion. Enfin mentionnons que les manuels *Ma grammaire préférée* et *Etude de la langue* chez Nathan font le choix d'orienter l'accord sujet-verbe vers d'autres personnes que la troisième du singulier ou du pluriel. Ce choix m'a interrogée. Il s'agit peut-être de ne plus opposer l'accord sujet-verbe à l'accord dans le groupe nominal afin que les élèves ne mélangent pas

les graphies, c'est-à-dire les terminaisons propres à l'accord dans le groupe nominal et celles utilisées pour l'accord sujet-verbe. Cette direction pourrait conduire à concentrer l'attention sur le verbe afin d'attribuer le pluriel à la terminaison de la troisième personne du pluriel et non au « nombre ».

c. Type d'exercices

En dernier lieu, intéressons-nous aux types d'exercices présents dans les manuels. On y repère divers exercices avec les verbes « classer, trouver, compléter, choisir etc. ». On remarque dans les six manuels la présence de situation de production d'écrit, vecteur de fonctionnalité pour une activité grammaticale (selon C. Vargas). Les activités de production d'écrit sont guidées : elles consistent souvent à une activité de réécriture. Dans les manuels *L'île aux mots*, *Etude de la langue*, chez Nathan, on trouve des situations guidées de création de phrases ou de situations à décrire, où les verbes à utiliser sont donnés et conjugués. On trouve également des situations de production d'écrit, en revanche non guidées, dans les manuels *Etude de la langue*, Belin ; *Ma grammaire préférée* et *Outils pour le français*. Les deux premiers manuels cités présentent une ou des images à décrire, le troisième manuel cité, propose de partir d'un texte pour écrire la suite. En revanche, *Mots d'école* n'a pas d'exercice de production d'écrit. On remarque donc que le type de manuel ne conditionne pas le type de production d'écrit.

II.2.2.2 Manuels appliquant les programmes de 2002

J'ai travaillé à partir de deux manuels : le premier : *Parcours Maîtrise de la langue* chez Hatier de 2006 (annexe 7[32]), le second : *A nous le français* chez Sedrap de 2005 (annexe 8).

[32] L'annexe correspondant au manuel *Parcours, Maîtrise de la langue* comporte exceptionnellement la situation de production écrite qui est très intéressante.

a. *Programmation et progression*

Ces deux manuels uniques de français, proposent une hiérarchie dans les savoirs. L'accord sujet-verbe est situé pour l'un dans la rubrique « accords », pour l'autre dans la rubrique « grammaire ».

b. *Discours théorique*

On observe en revanche pour l'analyse du discours théorique une grande disparité entre les manuels. Le premier manuel laisse place à une importante phase d'observation et de manipulation (grammaire descriptive) à partir de quatre phrases exemples. On a par exemple une question du type « quels mots obligent à écrire le verbe au pluriel ? ». Les mots « sujet » et « verbe » doivent donc être trouvés par les élèves, ce qui est plutôt intéressant. En revanche, le second manuel qui s'appuie sur un court texte authentique, ne présente aucune phase de manipulation et propose plutôt d'observer (grammaire normative). Néanmoins cette phase est trop guidée pour que celle-ci soit efficace. En effet, le manuel indique aux élèves les graphies qui diffèrent, ce procédé perd donc de son intérêt.

Quant aux encadrés de type « je retiens », *Parcours Maîtrise de la langue*, explique très bien la relation sujet-verbe en précisant que « le verbe est commandé par le nom et son déterminant ». Le manuel récapitule ensuite les raisons des graphies à partir de quatre points en détaillant l'accord déterminant-nom commun puis l'accord sujet-verbe, avec un système de bulles et de flèches. Il s'agit pour moi du manuel le plus clair pour cette notion. En revanche, dans le manuel *A nous le français*, le lien entre le sujet et le verbe n'est absolument pas explicité. On parle simplement de variation entre le groupe sujet et le groupe verbal, déterminant une terminaison. De plus, le manuel évoque uniquement le pluriel. Je pense que ce manuel doit être peu efficace dans la construction de l'accord sujet-verbe.

c. *Type d'exercices*

Ceux du second manuel sont à l'image de la leçon, peu intéressants. Sur deux « leçons », on trouve trois exercices demandant de recopier ce qui change ou de compléter. Un exercice de production d'écrit est absent. En revanche, *Parcours,*

Maîtrise de la langue propose quatre exercices classiques, un notamment où il faut compléter les terminaisons matérialisées par des bulles. Ce manuel comporte par ailleurs un réinvestissement dans la production d'écrit, intéressante, totalement fonctionnelle, première de ce type parmi tous les manuels analysés. En effet, il est demandé aux élèves de présenter un livre, lu, auprès des camarades. Il est rappelé clairement que l'élève peut utiliser la bulle pour contrôler l'accord dans le groupe nominal et dans le groupe verbal. Il s'agit d'une production d'écrit qui a un but, qui peut avoir du sens auprès des élèves.

II.2.2.3 Manuels appliquant les programmes de 1995.

Cette partie s'intéresse à trois manuels : *Le nouvel atelier de français* chez Bordas, de 2001 (annexe 9) ; *L'île aux mots* chez Nathan de 2000 (annexe 10) et *La courte échelle* chez Hatier de 1998 (annexe 11).

a. Programmation et progression

Les trois manuels classent l'accord sujet-verbe dans « grammaire » ou « orthographe » pour le premier manuel cité. On observe plutôt une hiérarchie des savoirs sauf dans le manuel *La Courte échelle*, manuel ancien dont la progression s'apparente davantage à une liste, logique néanmoins, puisque ce manuel préfère travailler d'abord dans sa totalité l'accord dans le groupe nominal par rapport au lien déterminant-nom commun.

b. Discours théorique

L'île aux mots présente une phase d'observation (grammaire normative) très et trop succincte, demandant simplement de comparer puis de compléter avec les bonnes terminaisons des verbes selon le modèle. Cette phase fut d'ailleurs repensée dans *Etude de la langue* de 2011 dont la conception est menée également par Alain Bentolila. *La courte échelle* comporte aussi une phase uniquement d'observation (grammaire normative), mais ne fait référence qu'aux fonctions sujet, verbe des termes concernés, sans rendre attentif à la graphie. Les questions sont peu efficaces

pour construire la notion. La leçon s'appuie cependant sur un court texte authentique, mais qui ne comprend qu'un exemple. L'exploitation du support est donc limitée. Enfin, le premier manuel cité s'appuie sur un extrait d'un texte déjà lu. Je constate ce lien pour la première fois parmi les manuels de français analysés. Mais ce texte n'illustre malheureusement pas la notion. On ne trouve notamment pas d'accord à la troisième personne du pluriel, alors qu'il s'agit de l'objet de la leçon. Il existe une certaine incohérence dans ce manuel puisque la phase de découverte, d'observation et de manipulation (grammaire descriptive) plutôt bien menée, traite en fait de l'accord sujet-verbe en général du point de vue singulier-pluriel. Or évoquons ici, l'encadré type « je retiens », celui-ci s'intéresse à l'accord sujet-verbe à la troisième personne du singulier et du pluriel. Cette leçon est donc curieusement pensée.

Pour les deux autres manuels, *La courte échelle* s'attache, de façon classique, au singulier et au pluriel du groupe verbal. Le lien entre le sujet et le verbe est néanmoins peu explicite puisque seules les terminaisons des verbes sont mises en évidence. Il y est écrit clairement que le verbe s'accorde avec son sujet. *L'île aux mots*, sur ce point, est plus flou. Ce manuel évoque en effet le changement entre le sujet et le verbe ainsi que le verbe qui est conjugué. Les graphies sont peu mises en évidence. Le manuel se révèle plus clair, quelques pages après, lors d'un encadré récapitulatif du nombre du groupe nominal singulier, pluriel, du groupe verbal singulier, pluriel avec les terminaisons en gras (annexe 10).

c. Type d'exercices

Ces trois manuels ne comportent aucun réinvestissement de l'objet d'apprentissage dans un exercice de production d'écrit mais simplement des exercices de réécriture.

II.2.3 Conclusion par rapport à deux points clés : la phase de découverte et la leçon, et les exercices

Les manuels qui appliquent les programmes de 1995 sont plus flous dans la construction de la notion que les manuels plus récents. On remarque aussi que les phases de découverte sont peu développées.

Les deux manuels suivant les programmes de 2002 sont totalement opposés. Il est donc difficile d'en conclure quelque chose. On peut noter cependant que la phase de découverte et l'encadré « je retiens » du manuel *Parcours Maîtrise de la langue*, rivalise avec les manuels de 2008. De plus, on trouve l'unique production d'écrit fonctionnelle parmi tous les manuels étudiés, susceptible de donner du sens à l'activité grammaticale pour les élèves.

Les manuels qui s'appuient sur les programmes de 2007 et 2008 sont de deux types : manuel d'étude de la langue, manuel de français. Ce cloisonnement est propre à ces programmes. Globalement, les phases de découverte sont constructives si elles ont recours à l'observation mais surtout à la manipulation par les élèves, s'inscrivant donc dans une grammaire descriptive (cas de quatre manuels sur les six de 2008). Les encadrés à retenir explicitent le plus souvent la relation sujet-verbe par des flèches, par des terminaisons en gras, ce qui est important pour la compréhension des élèves. Certains manuels évoquent également qu'il s'agit de la troisième personne du singulier et du pluriel. D'ailleurs, le dernier manuel *Etude de la langue* chez Nathan, dont la conception est menée par Alain Bentolila, de 2011, place ce type d'accord dans la rubrique conjugaison, comme la programmation du manuel *Ma grammaire préférée*. Peut-être est-ce une volonté de ne pas rendre spécifique l'accord pluriel de l'accord sujet-verbe afin de faire réfléchir davantage les élèves sur leur langue.

En revanche, les exercices proposés apparaissent toujours comme une application de la règle. Les exercices de production d'écrit sont à la même image puisque les consignes sont guidées. Seul *Parcours Maîtrise de la langue* comporte une situation fonctionnelle. Cette différence met à jour les disparités entre les programmes de 2007, 2008 et ceux de 2002. Ces derniers préconisaient davantage de liens entre les différentes matières du français. Enfin, les grammairiens soulignent la nécessité de s'appuyer sur des textes authentiques, littéraires. C'est très rarement le cas. Les phrases ou les textes sont conçus sur mesure. On observe en effet que les textes authentiques des manuels suivant les programmes de 1995 sont très mal exploités. On peut néanmoins préférer un texte artificiel plutôt que des phrases décontextualisées.

Aucun manuel n'est donc parfait. C'est à l'enseignant de choisir ce qu'il retient ou non pour ses élèves.

III. DEBATS ET PISTES ENVISAGEES POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE AUJOURD'HUI

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale est un processus long et complexe chez les élèves, surtout en ce qui concerne la chaîne d'accord sujet-verbe. Les récentes enquêtes (le rapport d'Alain Bentolila, l'expérience menée par Danielle Manesse) ont démontré une baisse de niveau des élèves dans ce domaine.

Les récents programmes 2008 remettent à jour un débat qui existe depuis les années 1970, époque de l'appellation « grammaire scolaire » d'André Chervel. Les enjeux de ce débat, portant sur les finalités de l'enseignement grammatical feront l'objet de cette dernière partie.

III.1 Différents angles pour entrer dans la grammaire

III.1.1 Un enseignement implicite ou explicite de la grammaire : le malentendu des programmes de 2002

Parmi les derniers programmes de l'école primaire, notamment ceux de 2002 et 2008, on distingue deux types d'enseignement pour le cycle 2 concernant l'orthographe grammaticale : une grammaire plutôt implicite pour les premiers programmes et une grammaire plutôt explicite pour les derniers.

Au moment des programmes de 2002, les linguistes estiment que l'orthographe grammaticale ne peut s'acquérir qu'en travaillant en parallèle des exercices de morphologie flexionnelle et des exercices traitant la phonologie et ce, dès le milieu du CP. Ce type d'exercices doit être systématisé en CE1 (GOMBERT *et al*., 2000).

Par ailleurs, la morphologie, la phonologie et la syntaxe doivent être développées grâce à « l'apprentissage simultané » de la lecture et de l'écriture. En effet, selon Jean-Emile Gombert *et al*. :

> Certaines aptitudes qui se développent d'abord dans une modalité pourront ensuite être transférées dans l'autre modalité. Ainsi […] la prise de conscience de la nature segmentale du langage pourra largement bénéficier d'exercices faisant appel à production écrite. Inversement,

la rencontre répétée des mots en lecture étoffera le stock des connaissances dont l'élève aura besoin en production écrite.[33]

Ces auteurs concluent alors que les notions grammaticales, l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, l'accord sujet-verbe, peuvent « être abordées sans qu'il soit nécessaire de recourir à un enseignement explicite de la grammaire »[34]. L'accord sujet-verbe peut être travaillé dans des « situations simples, où le sujet constitue un nom ou un syntagme nominal, voire un pronom personnel, en veillant à ce que la distance qui sépare le verbe de son sujet ne soit pas trop grande »[35]. Cette façon de penser correspond à la grammaire implicite des années 1990, 2000.

L'idée de travailler tout type d'accord en interaction avec des activités de lecture et de production d'écrit, axées sur l'observation, fait partie des reproches faits aux programmes 2002. Selon D. Manesse, il s'agit cependant d'une caricature. En 2007, elle réagit vivement aux propos d'Alain Bentolila et à son rapport sur l'orthographe en s'insurgeant contre l'idée que la leçon de grammaire aurait disparu. En effet, il existe selon elle un décalage entre ce qui était dit dans les programmes de 2002 et les pratiques faites en classe, à savoir que « Les programmes n'ont jamais prescrit de ne travailler la grammaire qu'au hasard des textes »[36]. Cette dernière affirme que l'ORL préconisée au cycle 3 n'excluait pas « des moments spécifiques d'étude de la grammaire »[37].

D. Manesse développe sa position : il faut que la grammaire fasse l'objet d'un « travail systématique » mais « on ne doit pas faire de la grammaire pour elle-même »[38]. Elle est avant tout un outil pour l'orthographe pour nombre de grammairiens et d'enseignants. D'ailleurs, André Chervel en 1977 évoquait une « grammaire scolaire » inventée pour l'orthographe. D. Manesse demande de revenir à cette idée et plaide pour un enseignement plus explicite de la grammaire. Elle explique ainsi que certes, l'enfant utilise une grammaire implicite dès son plus jeune âge. Quand il prononce une phrase, sans avoir la connaissance de ce qu'est un

[33] Jean-Emile Gombert, Pascale Cole, Sylviane Valdoix, [et al.], *Enseigner la lecture au cycle 2,* Paris : Nathan pédagogie, 2000. Chap. 5, L'orthographe, p. 110.
[34] *Ibid*. p. 122.
[35] *Ibid*.
[36] Maryline Baumard, « Rapport Bentolila : le retour de la leçon de grammaire fait débat ». *Le Monde de l'Education,* janvier 2007, N 354, p. 12.
[37] *Ibid*.
[38] *Ibid*.

sujet, un enfant place correctement le verbe. Il s'agit d'une grammaire interne que nous mettons en place lorsque l'on apprend notre langue. Afin de montrer la spécificité de l'écrit, l'enseignement de la grammaire doit devenir explicite car il est essentiel de « pouvoir nommer les classes de mots pour nous repérer »[39].

Cette « grammaire utile pour l'orthographe » n'est malheureusement selon elle pas assez enseignée. Le malentendu entre les IO de 2002 et les enseignants semble avoir entraîné un délaissement de la grammaire de phrase au profit de la grammaire de texte. Les programmes de 2008 placent l'analyse de la phrase au cœur du programme de grammaire et prônent un retour à un apprentissage plus traditionnel de la grammaire, espérant plus d'efficacité dans le traitement des notions.

III.1.2 Une entrée dans la grammaire par une réflexion sur l'orthographe

De nombreux grammairiens dont D. Manesse s'accordent sur le fait de dispenser un enseignement explicite de la grammaire aux élèves, aux cycles 2 et 3. Néanmoins, ce type d'apprentissage qui implique la connaissance des classes de mots, demande également une réflexion sur la langue, afin que les élèves comprennent les graphies requises pour les accords. Les linguistes s'interrogent alors sur les moyens et les dispositifs à mettre en œuvre pour que cette réflexion métalinguistique fasse sens auprès des élèves.

Contrairement à C. Vargas qui penche pour des activités fonctionnelles de grammaire en situation de production d'écrit (partie II de ce mémoire), les linguistes G. Haas et D. Lorrot révèlent que les élèves s'intéressent à leur langue, objet d'apprentissage en elle-même, par l'intermédiaire de raisonnements métalinguistiques lors des « ateliers de négociation graphique ». Jugeant que les élèves ne peuvent s'approprier leur langue écrite qu'en effectuant une réflexion métalinguistique, ces linguistes ont mis en place des « ateliers d'éveil au langage » et des ateliers à l'écrit, s'appuyant sur des propos de Bernard Lahire. Ce dernier soulignait en effet que « l''orthographe grammaticale correcte est l'indice d'un rapport réflexif au langage »[40].

G. Haas et D. Lorrot ont donc créé deux sortes d'ateliers : d'une part des « activités d'observation de la langue, d'éveil au langage et à son fonctionnement »

[39] *Ibid*.
[40] Propos reformulés par G. Haas et D. Lorrot, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe » dans la revue *Repères*, 1996, p. 162.

et des « activités réflexives sur des erreurs produites par les élèves » où ces derniers classent les erreurs, d'autre part des « ateliers de négociation graphique » (ANG). Le but principal de ces ateliers est de rendre plus familier aux élèves « les termes du métalangage grammatical comme genre, masculin, féminin, s'accorder, sujet…. ». Elles ajoutent que ces termes sont :

> (…) traditionnellement introduits très tôt dans les classes, [ce qui laisserait] croire aux enseignants [que ces termes] ne posent pas de problème conceptuel aux enfants. Or ce sont des termes qui cachent souvent des débats linguistiques non résolus, et cette confusion cognitive fait en quelque sorte retour chez les élèves[41].

Cette réflexion métalinguistique ne peut cependant pas avoir lieu si les élèves ne disposent pas d'un « bagage grammatical explicite minimum », […]. Il faut que l'élève soit capable de reconnaître un nom, un verbe, un adjectif, et de pratiquer un raisonnement grammatical pour accorder un adjectif avec un nom, un verbe avec son sujet, même éloigné »[42]. G. Haas et D. Lorrot rejoignent donc D. Manesse sur ce point.

III.1.2.1 Un type d'activité métalinguistique précis : les ateliers de négociation graphique

Comprenons ce que sont plus concrètement les ANG. Il s'agit d'une activité qui se fait en petit groupe de cinq ou six élèves, regroupés autour de l'enseignant. Les autres élèves de la classe doivent par conséquent travailler en autonomie. Les élèves du groupe écrivent sur leur feuille, sous la dictée de l'enseignant, un texte de deux ou trois phrases, texte « fabriqué autour de quelques notions problématiques »[43]. Les textes écrits sont ensuite affichés devant tout le groupe pour que les élèves puissent débattre sur les graphies obtenues. Le but est de justifier le choix de la graphie qu'elle soit bonne ou mauvaise. L'enseignant précise dès le début que l'objectif principal de l'atelier n'est pas de trouver la bonne orthographe mais d'émettre et de formuler un raisonnement grammatical. Au bout d'environ

[41] *Ibid*. p. 164.
[42] *Ibid*. p. 162.
[43] Ghislaine Haas, *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement : de la maternelle au lycée.* Dijon : CRDP de Bourgogne, 2002. Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique, p. 63.

maximum quarante minutes, l'enseignant qui a eu un « rôle de relance et d'intervention »[44] pendant l'atelier effectue une synthèse et affiche le texte exact.

Ces ateliers visent par ailleurs des objectifs d'ordre psychologique et didactique. Ghislaine Haas explique en effet que le statut de l'erreur, dans cette situation, est modifié : plus de dramatisation ni de culpabilisation. Les élèves se rendent compte que d'autres font la même erreur qu'eux, ils se sentent alors moins seuls. De plus, l'erreur est justifiable, elle n'est pas « inepte ». Par ailleurs, l'attention des élèves est déplacée et est concentrée sur le raisonnement. « C'est la prise de conscience progressive de l'élève de l'effort intellectuel nécessaire pour mener un raisonnement orthographique »[45]. Ces ateliers donnent le droit aux élèves de raisonner et d'émettre des hésitations. Ces activités permettent également de mettre à jour les « représentations conceptuelles des élèves ». Dans le cas de l'accord sujet-verbe, ce serait que le pluriel du verbe soit marqué par un –s. Les élèves s'approprient petit à petit les savoirs jusqu'à les automatiser.

III.1.2.2 Des résultats probants : exemple avec l'accord sujet-verbe en CE2

Les différents ateliers mis en place par G. Haas et D. Lorrot ont montré des progrès dans l'acquisition des notions grammaticales. Cette efficacité se confirme avec l'expérience menée par Christine Tallet chez des élèves de CE2 à propos de l'accord sujet-verbe.

Cette dernière a testé l'utilité d'une grille de relecture dans la correction des accords lors d'une dictée aux élèves. Sur trois groupes d'élèves, après un temps de relecture qui permet de corriger quelques erreurs, une grille de relecture sur le modèle des évaluations nationales fut remise au groupe 2. Le groupe 3 fut lui, séparé en deux : certains élèves ont construit seuls leur propre grille de relecture, d'autres ont bénéficié d'ateliers sur la langue et ont élaboré une grille suite à ces activités.

Christine Tallet donne, à titre d'exemple, une grille construite par les élèves de première partie du groupe 3 :

[44] *Ibid*. p. 165
[45] *Ibid*. p. 63.

– Je comprends la phrase,
– Je cherche le verbe,
– Je cherche le sujet, c'est-à-dire le mot qui « pilote » le verbe,
– Je regarde si le sujet a un déterminant au singulier (un, une, le, la, l', chaque …) ou au pluriel (les, des, plusieurs …),
– Si le sujet a un déterminant au singulier alors le verbe se termine par E (pour les verbes en ER et certains verbes en IR ou RE),
– Si le sujet a un déterminant au pluriel alors le verbe se termine » par ENT.[46]

Cette grille fut modifiée par les élèves par la suite mais celle-ci ressemble beaucoup à l'encadré type « je retiens » du manuel *Parcours Maîtrise de la langue* de 2002 que j'ai plébiscité précédemment. Toutes les procédures sont explicitées pour les élèves, procédures relevant d'une réflexion métalinguistique.

L'expérience menée par la linguiste démontre l'efficacité de l'usage d'une grille de relecture, construite par les élèves. Cela n'est pas le cas pour le groupe 2 qui a bénéficié de la grille de relecture fournie dans les évaluations nationales, grille qui rappelait simplement de faire correctement les accords. Ceux qui ont suivi des activités métalinguistiques avec des échanges entre pairs et avec un adulte ont fait moins d'erreurs sur la chaîne d'accord sujet-verbe au pluriel. Christine Tallet souligne surtout que :

> (…) l'élaboration de la grille par les élèves a eu pour effet une diminution des erreurs dues à la confusion de classes que l'on appelle la surgénéralisation (ex : **Les vaches *broutes**). Il en résulte que le morphogramme –nt est davantage appliqué sur les verbes[47].

Les justifications initiales de différents types émises par les élèves (voir partie I de ce mémoire) aboutissent toutes à une analyse formelle, ce à quoi les élèves doivent aboutir pour avoir une meilleure maîtrise de la langue.

La pratique de ces activités a montré ses preuves dans le développement des capacités métalinguistiques des élèves. Ces derniers ont pris notamment conscience que la norme orthographique « ne [s'attachait] pas seulement au sémantisme mais aussi au syntaxique »[48]. Entrer dans la grammaire par l'orthographe en observant des « faits de langue » est donc un bon moyen pour s'approprier la norme, sans

[46] Christine Tallet, « « Faut pas imaginer, faut voir la réalité », ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ». *Repères*, 2003, N 28, p. 33.
[47] *Ibid*. p. 35.
[48] *Ibid*.

uniquement raisonner en termes de classes grammaticales. D. Cogis et C. Brissaud, auteures d'une expérience similaire avec des élèves de CM2, ajoutent que :

> (…) au lieu de poser comme inévitable l'écart entre élèves en n'abordant les faits de langue que par la seule grammaire, c'est-à-dire abstraitement, le travail à partir des graphies produit des effets chez des élèves faibles »[49].

Cela montre que cette réflexion sur les graphies a lieu d'être et que cela est accessible à tous les élèves.

III.2 Réflexion sur les démarches d'apprentissage concernant la grammaire

III.2.1 Démarche et contenu dans les programmes de 2002

III.2.1.1 Contenu des programmes de 2002 pour l'ORLF

Les ateliers relatés ci-dessous sont des éléments qui ont défini une démarche d'apprentissage insufflée par l'ORLF des programmes 2002 pour le cycle 3. Les instructions officielles y préconisaient l'usage de techniques telles que :

> - classer (des textes, des phrases, des mots, des graphies) en justifiant les classements réalisés par des indices précis ;
> - manipuler des unités linguistiques (mots, phrases, textes), c'est-à-dire savoir effectuer certaines opérations de déplacement, remplacement, expansion, réduction, d'où apparaîtront des ressemblances et différences entre les objets étudiés[50] .

III.2.1.2 Contenu du document d'accompagnement éclairant les programmes de 2002

a. Démarche d'apprentissage pour la grammaire en général

Afin d'aider les enseignants à mettre en place la démarche suggérée par les programmes, un document d'accompagnement fut écrit en 2005. Ce document parut

[49] *Ibid*. p. 65.
[50] Bulletin officiel, 14 février 2002, cycle des approfondissements.

non officiellement, sur internet[51]. On y trouve les détails, denses, du type de pratique à adopter.

Ainsi, sont distinguées :

- une voie longue réservée aux notions essentielles : il s'agit de l'étude de faits de langue, tels que les terminaisons verbales, les accords, jugés « à forte rentabilité morphologique et orthographique », programmable, de façon à structurer les connaissances par l'observation et par le repérage de régularités. Ces notions sont à travailler dans les heures dévolues à l'ORLF.

- une voie courte destinée à des activités ritualisées, fréquentes, visant à construire des attitudes de questionnement, de mise en pratique et de transfert dans des situations nouvelles. Ces activités sont de l'ordre de la situation-problème, appellation que l'on retrouve plutôt dans les matières scientifiques, afin d'apprendre la manipulation de la langue (jeux d'écriture) aux élèves ainsi que le plaisir de jouer avec celle-ci.

- une troisième voie venant compléter les deux autres est celle des ateliers traitant des problèmes rencontrés en lecture ou en écriture.[52]

Le document d'accompagnement précise bien par ailleurs que la grammaire, la conjugaison et l'orthographe ne doivent pas être cloisonnées.

Y sont également développées les différentes phases de travail pour une notion :

- phase de structuration où l'élève apprend à repérer la notion ou le phénomène grammatical, à l'identifier dans différents textes ou contextes, à l'utiliser dans des taches d'écriture,
- désignation ;
- mémorisation et entraînement.[53]

Enfin, il est signifié que l'étude des notions essentielles ne doit pas être programmée de façon linéaire, mais doit au contraire faire l'objet de retours réguliers. De plus certaines notions doivent bénéficier d'un travail en parallèle, tel que pour l'accord sujet-verbe (p. 13).

[51] SNUIPP. *Observation réfléchie de la langue française : document d'accompagnement* [en ligne]. Ministère de l'Education nationale, 21 janvier 2005. [consulté le 18 mai 2011]. Disponible à l'adresse : http : // www.snuipp.fr/.../Observation_reflechie_de_la_langue.pdf

[52] La distinction des étapes s'appuie sur le travail réalisé par Martine Fialip Baratte et Liliane Szajda Boulanger, « La grammaire à l'école élémentaire dans les textes officiels de 1923, 2002 et 2007 ». *Spirale,* 2008, N 42, p.9.

[53] Document d'accompagnement des programmes de 2002, 2005, op.cit., p. 12.

b. Démarche d'apprentissage pour l'orthographe grammaticale

Le document d'accompagnement explique les deux objectifs des activités d'orthographe : « construire une intelligence progressive du système et entraîner les élèves pour qu'ils acquièrent des automatismes »[54]. Au cours d'une séance de grammaire, si elle met en jeu un problème d'orthographe, un travail spécifique devra être fait, aboutissant à la formulation de règles précises. Afin de mettre en place des automatismes, quelques activités sont recommandées :

- s'appuyer sur des cas de type situation-problème, régulièrement.
- dans les situations d'écriture : apprendre à « sélectionner les signaux qui doivent déclencher l'attention des élèves » et savoir ensuite les utiliser
- multiplier les activités de productions de textes (p. 46).

Il y est enfin conclut que les savoirs travaillés doivent être récoltés dans des outils de mémorisation, tels que des carnets de règles, des fiches etc. L'idéal serait un classeur qui suivrait l'élève tout au long du cycle.

Les programmes de 2002 voulaient instituer une certaine progression en grammaire. Sur le terrain, l'application a été plutôt difficile et la hausse des erreurs dans l'orthographe grammaticale est bien là. Les programmes de 2007 ont tenté de faire une synthèse de plusieurs types de situations d'apprentissage entre des leçons de grammaire rigoureuses et des activités ritualisées, fréquentes. Les programmes de 2008 suppriment toute indication de situation d'apprentissage pour privilégier l'énoncé des savoirs à acquérir par année, en cloisonnant chaque matière du français. Il apparaît aujourd'hui une critique générale concernant les programmes. Par exemple, Danielle Manesse considère qu'il faut revoir le contenu de ces derniers.

[54] *Ibid*. p. 46.

III.2.2 Des contenus grammaticaux allégés à l'école primaire pour Danielle Manesse

III.2.2.1 Une efficacité des activités métalinguistiques prouvée mais une mise en œuvre difficile

Depuis 1972, de nombreux programmes furent créés, se révélant « improductifs » pour D. Manesse puisque rien n'a changé dans la réussite des élèves et le nombre d'erreurs grammaticales a même augmenté (selon son enquête).

Selon elle, il est attesté que les activités issues de la linguistique et de la sociolinguistique, c'est-à-dire des activités métalinguistiques telles que les « ateliers de négociation graphique », aident les élèves à acquérir les savoirs grammaticaux. Néanmoins, elle rappelle que les enseignants ne sont pas linguistes et peuvent de nombreuses fois être décontenancés par les réponses et les réflexions émises par les élèves. Elle explique en effet que lors d'activités métalinguistiques, les professeurs travaillent les « variations » avec les élèves en partant de leurs erreurs. Cela implique donc que les enseignants aient des connaissances grammaticales solides pour faire face aux propositions des élèves, ce qui n'est pas évident. De plus, parfois, il n'y a pas de réponse unique. L'enseignant doit réfléchir et apporter une réponse nette aux élèves. Danielle Manesse souligne en effet que le linguiste a droit au tâtonnement, ce qui n'est pas le cas pour le professeur qui a une « obligation de résultat » pour ses élèves. La grammairienne affirme ainsi que :

> (…) la critique « scientifique » de la grammaire scolaire par des chercheurs, universitaires en général, a eu pour effet de construire une conception beaucoup trop exigeante de la grammaire scolaire. [55]

Le professeur, comme les élèves, lors d'activités métalinguistiques se retrouve(nt) confrontés à la norme écrite qui n'est finalement qu'une « fiction abstraite, […], objet introuvable, impossible à fixer par nature puisqu'il n'existe que dans la réalisation d'une infinité d'usages »[56] enseignée par le linguiste. Danielle Manesse s'interroge si c'est le rôle de l'école d'enseigner cette norme, objet d'enseignement finalement injuste, puisque l'acquisition de la norme dépend plus du

[55] Danielle Manesse, « Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant ». *Le Français aujourd'hui*, 2008, N 162, p. 2.
[56] *Ibid.* p. 4.

milieu social que du milieu scolaire. L'école ne remplit pas selon elle sa tâche, elle creuse donc les inégalités entre les élèves, conditionnant une plus ou moins grande réussite dans les apprentissages et les études.

III.2.2.2 « Pour un enseignement minimal et suffisant de la grammaire »

D'après D. Manesse, il faut redonner une place raisonnable à la grammaire dans les programmes. Cette dernière déclare en effet que « l'on est parvenu à une situation paradoxale : d'une certaine manière « « rénovateurs » et « traditionnalistes » partagent la même position, ils surestiment l'importance de l'enseignement de la grammaire »[57].

A partir de ces différentes conclusions, D. Manesse propose, comme A. Ouzoulias :

> (…) une limitation « à un strict minimum utile dans l'école obligatoire, avant d'en faire un objet de spéculation et de réflexion avec des élèves plus avancés en âge et déjà pourvus d'un bagage grammatical indispensable.[58]

Cette réflexion lui est venue suite à une enquête menée en 2003 auprès de 300 élèves en Seine-Saint-Denis. A la question « A ton avis, à quoi sert la grammaire ? », plus de 50% d'entre eux ont répondu qu'il s'agit d'un « outil pour acquérir la langue écrite, pour lire mieux, pour maîtriser la norme »[59]. Finalement, le résultat de cette enquête l'éclaire sur les finalités que l'on peut attribuer à l'enseignement grammatical.

Elle dégage ainsi trois points qui correspondent au « strict minimum » :

> • Que requiert l'orthographe morphosyntaxique ? Avant tout la connaissance des classes de mots, et celle de quelques fonctions (sujet, objet), des règles d'accord, des formes verbales.
> • Que requièrent les activités de production écrite ? La capacité à enchainer et organiser les phrases, donc à connaitre les temps, les connecteurs. [60]

[57] *Ibid*. p. 3.
[58] *Ibid*. p. 4.
[59] *Ibid*. p.9.
[60] *Ibid*.

Le troisième point concerne le métalangage minimal requis pour apprendre les langues étrangères qui concerne en premier lieu les classes de mots et les noms des temps.

Cette redéfinition des programmes permettrait de se recentrer sur l'essentiel de façon à ce que les élèves entrent au collège avec un bagage linguistique minimal. Danielle Manesse souhaite donc repousser l'apprentissage de connaissances « qui exigent des démarches de secondarisation, de mise à distance critique de la langue [qui] risquent d'être improductives »[61]. Cela concernerait par exemple la théorisation des genres de discours ou encore « la variabilité des formes qu'autorise le système du français ». Ces connaissances ne peuvent être développées « qu'avec des élèves qui jouissent d'une sécurité linguistique »[62]. C'est du moins son expérience vécue avec des classes « difficiles ».

III.3 Synthèse

Plusieurs pistes ont été explorées pour l'enseignement de la grammaire.

Le premier débat repose sur la manière d'aborder la grammaire avec les élèves. Une analyse uniquement formelle, tel le courant grammatical structural des années 1970 a provoqué un désintérêt et une incompréhension de la langue chez les élèves. Un travail sur les graphies se révèle beaucoup plus efficace et plus payant pour la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Ce travail peut être fait sous forme d'ateliers, tels les « ateliers de négociation graphique » (G. Haas et D. Lorrot). Cette réflexion peut être également produite en production d'écrit, comme le suggère C. Vargas.

Le second débat concerne le contenu des programmes et les finalités de l'enseignement grammatical. Le document d'accompagnement de 2005 éclairant les programmes de 2002 ont évoqué différentes voies pour hiérarchiser les notions grammaticales. Les savoirs définis comme plus importants, devaient faire l'objet de retours réguliers, alors que d'autres devaient être travaillées en ateliers, lors de situations-problèmes courtes. Dernièrement, D. Manesse établit aussi une hiérarchie entre les notions grammaticales à apprendre aux élèves et appelle à un « enseignement minimal et suffisant de la grammaire ». Cette idée permettrait à l'école de réduire les écarts préexistants entre les élèves, afin que tous aient des chances de réussir dans leur scolarité.

[61] *Ibid*. p. 10.
[62] *Ibid*.

CONCLUSION

L'étude de l'enseignement de la grammaire à l'école et en particulier celui de l'accord entre le sujet et le verbe a été très éclairante pour moi.

Concernant l'accord entre le sujet et le verbe, j'ai découvert d'une part la complexité que représentait l'apprentissage de ce type d'accord pour les élèves. Je n'avais en effet pas conscience du travail cognitif engagé. D'autre part, je me suis rendu compte que finalement la grammaire pouvait ne pas avoir de sens auprès des élèves. Par conséquent, mes lectures m'ont provoqué une « démystification » de l'importance de la grammaire, en tant qu'adulte et future enseignante. D'ailleurs, Danielle Manesse évoque cette surestimation de l'enseignement grammatical (partie III).

L'étude des manuels de français et d'étude de la langue de 1998 à 2011 a montré que généralement, les exercices de grammaire étaient vécus comme une application d'une règle à appliquer, n'ayant pas de sens pour les élèves, même si la leçon et la phase de découverte font souvent l'objet d'observations et de manipulations de la langue.

Les programmes qui se sont succédé s'interrogent sur le contenu et sur les finalités de l'enseignement grammatical. Aujourd'hui, il existe un décalage entre les derniers programmes de 2008 et les grammairiens. Ces derniers s'accordent tous sur la nécessité de passer par l'orthographe grammaticale pour comprendre le fonctionnement de notre langue, que ce soit par l'intermédiaire d'ateliers de réflexion de la langue ou en situation de production d'écrit. Or, cette confrontation à la norme avec les élèves peut être vécue difficilement par l'enseignant qui n'est pas linguiste. La formation actuelle à l'IUFM laisse peu de place à l'apprentissage de la pédagogie dans le domaine grammatical. L'idée émise par D. Manesse apparaît donc comme la solution. Notre langue est complexe et la connaissance de tous les savoirs grammaticaux n'est pas nécessaire pour la maîtriser. Il semble important que tous les élèves de l'école primaire aient des bases communes pour ensuite poursuivre la réflexion grammaticale et métalinguistique au collège.

Bibliographie

Ouvrages didactiques

- LEON, Renée. *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école.* Paris : Hachette Education, 2008. 223p.

- HAAS, Ghislaine. *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement : de la maternelle au lycée.* Dijon : CRDP de Bourgogne, 2002. Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique, p. 59 à 66.

Du même ouvrage :

- GOMBERT, Jean-Emile, COLE, Pascale, VALDOIX, Sylviane., [et al.], *Enseigner la lecture au cycle 2.* Paris : Nathan pédagogie, 2000. Chap. 3, La morphologie, p. 64 à 88.

- GOMBERT, Jean-Emile, COLE, Pascale, VALDOIX, Sylviane., [et al.], *Enseigner la lecture au cycle 2.* Paris : Nathan pédagogie, 2000. Chap. 5, L'orthographe, p. 110 à 128.

Du même ouvrage :

- CHOPPIN, Alain. *Manuels et enseignement du français*. Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, 1999. L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire, p. 17 à 28.

- HUOT, Hélène. *Manuels et enseignement du français*. Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, 1999. Le statut du manuel dans l'enseignement actuel, p. 29 à 39.

- BUCHETON, Dominique. *Manuels et enseignement du français*. Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, 1999. Les manuels : un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs, p. 41 à 50.

- PLANE, Sylvie. *Manuels et enseignement du français*. Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, 1999. Le manuel, outil d'enseignement, outil d'apprentissage : Résultats d'une enquête, p 65 à 81.

- VARGAS, Claude. *Manuels et enseignement du français.* Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, 1999. Manuels et activités fonctionnelles de grammaire, p. 171 à 181.

Articles de revues

- MANESSE, Danielle. « Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant ». *Le Français aujourd'hui*, 2008, N 162, p. 103 à 112.

- VAUBOURG, Jean-Paul. « Nouveaux programmes du primaire... déjà un manuel de grammaire ! ». *Le Français aujourd'hui*, 2008, N 162, p. 127 à 134.

- FIALIP BARATTE, Martine, SZAJDA BOULANGER, Liliane. « La grammaire à l'école élémentaire dans les textes officiels de 1923, 2002 et 2007 ». *Spirale,* 2008, N 42, p. 171 à 182.

- BAUMARD, Maryline. « Rapport Bentolila : le retour de la leçon de grammaire fait débat ». *Le Monde de l'Education,* janvier 2007, N 354, p. 16 à 22.

- CHERVEL, André. « André Chervel : comment les enseignants ont inventé la grammaire ». *Le Monde de l'Education,* décembre 2006, N 353, p. 68 à 73.

- GROSSMAN, Francis, MANESSE, Danielle. « L'«observation réfléchie de la langue » à l'école ». *Repères*, 2003, N 28, p. 3 à 11.

- TALLET, Christine. « « Faut pas imaginer, faut voir la réalité », ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ». *Repères*, 2003, N 28, p. 27 à 46.

- BRISSAUD, Catherine, COGIS, Danielle. « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? ». *Repères*, 2003, N 28, p. 47 à 70.

- ROUBAUD, Marie-Noëlle. « La grammaire est un jeu ». *JDI,* 2 octobre 1997, p 61 à 76.

- GROSSMAN, Francis, VARGAS, Claude. « Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école ». *Repères*, 1996, N 14, p. 3 à 14.

- HAAS, Ghislaine, LORROT, Danielle. « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe ». *Repères*, 1996, N 14, p. 161 à 181.

Manuels

- LE GUAY, Isabelle, ROBERT, Nadine. *Etude de la langue*. Paris, Nathan, coll. « Par mots et par phrases », 2011. 190p.

- AMINTA, Sylvie, HELBLING, Alice, BARTHOMEUF, Claire. *Outils pour le français*. Paris : Magnard, 2009. 143p.

- EL ADRHAM, Aline, CARREIRO-DUBOIS, Catherine, LENOIR Caroline, [et al.]. *Mots d'école mon livre de français.* Les Mureaux : Sed. 2009. 191p.

- SOMMER, Michelle, FLAVEN, Jean. *Etude de la langue*. Paris : Belin, 2009. 191p.

- BENTOLILA, Alain, BAJOR, Irène, BENAYCH, Paul, [et al.]. *L'île aux mots*. Paris : Nathan, 2008. 200p.

- EQUIPE SEDRAP. *Ma grammaire préférée*. Toulouse : Sedrap, 2007. 79p.

- ASSUIED, Richard, BUSELLI, Danielle, RAGOT Anne-Marie. *Parcours Maîtrise de la langue*. Paris : Hatier, 2006. 175p.

- MOLE, Yves, DELPEUCH, Régis, BRENIFIER, Oscar. *A nous le français*. Toulouse : Sedrap, 2005. 127p.

- ROURE, Dominique, BRAY, Jean-Louis, COLLET, Geneviève, [et al.]. Le *nouvel atelier de français*. Italie : Bordas, 2001. 191p.

- BENTOLILA, Alain, BAJOR, Irène, BENAYCH, Paul. *L'île aux mots*. Italie: Nathan, 2000. 191p.

- CHARLERY-LABOUCHE, Astrid, MARCHAND, Franck. *La courte échelle*. Paris : Hatier, 1998. 125p.

Textes officiels

SNUIPP. *Observation réfléchie de la langue française : document d'accompagnement* [en ligne]. Ministère de l'Education nationale, 21 janvier 2005. [consulté le 18 mai 2011]. Disponible à l'adresse :
http : // www.snuipp.fr/.../Observation_reflechie_de_la_langue.pdf

- Ministère de l'éducation nationale, Bulletin Officiel n°3, 19 juin 2008, Hors-série, Programmes de l'école primaire

- Ministère de l'éducation nationale, Bulletin Officiel n°5, 12 avril 2007, Hors-série, Programmes de l'école primaire

- Ministère de l'éducation nationale, Bulletin Officiel n°1, 14 février 2002, Hors-série, Programmes de l'école primaire

- Ministère de l'éducation nationale, Bulletin Officiel du 22 février 1995, Hors-série, Programmes de l'école primaire

Grammaire de référence :

- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, RENE. *Grammaire méthodique du français.* PUF, 2002, 672p.

Annexes

Manuels appliquant les programmes de 2008 :

- Annexe 1 : *L'île aux mots*, Nathan, 2008 45
- Annexe 2 : *Mots d'école*, Magnard, 2009 46
- Annexe 3 : *Etude de la langue*, Belin, 2009 47
- Annexe 4 : *Etude de la langue*, Nathan, 2011 48
- Annexe 5 : *Ma grammaire préférée*, Sedrap, 2007 (programmes 2007) 49
- Annexe 6 : *Outils pour le français*, Magnard, 2009 50

Manuels appliquant les programmes de 2002 :

- Annexe 7 *: Parcours Maîtrise de la langue*, Hatier, 2006 51
- Annexe 8 : *A nous le français*, Sedrap, 2005 52

Manuels appliquant les programmes de 1995 :

- Annexe 9 : *Le nouvel atelier de français*, Bordas, 2001 53
- Annexe 10 : *L'île aux mots*, Nathan, 2000 54
- Annexe 11 : *La courte échelle*, Hatier, 1998 55

Manuels de français (programmes de 2008) :

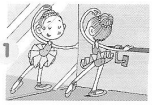
- Annexe 1 : *L'île aux mots*, Nathan, 2008

9 Le verbe change

GRAMMAIRE

J'observe

1 Observe les images et lis les phrases.


Julie danse.

Paul ☐ aussi.

Des filles dansent ensemble.

Les garçons ☐ en rythme.

a. Compare les mots en rouge. Que remarques-tu à l'oral ? Et à l'écrit ?
b. Complète les autres phrases avec la forme du verbe qui convient : danse ~ dansent.

2 Lis les phrases et complète avec le sujet qui convient. Pour t'aider, observe la terminaison du verbe.

La tourterelle ~ *Les tourterelles*
– … chante au lever du jour.
– … chant**ent** au lever du jour.

Les enfants ~ *L'enfant*
– … saute à la corde.
– … saut**ent** à la corde.

Je découvre

1 Observe les quatre images, puis lis les phrases.

Julie jongle. ~ Les filles jonglent. ~ Ils jonglent. ~ Ce garçon jongle. ~ Lise et Léa jonglent. ~ Il jongle. ~ Elles jonglent. ~ Elle jongle. ~ Théo jongle. ~ Les garçons jonglent.

a. Associe chaque phrase à la bonne image.
b. Relève les différentes terminaisons du verbe *jongler*. Observe les sujets. Que remarques-tu ?

2 Complète les phrases avec *il, elle, ils* ou *elles*. Puis indique le mot que *il, elle, ils* ou *elles* remplace.

– Lucas court très vite, … arrive toujours le premier.
– Lucie joue bien de la guitare, … prend des cours deux fois par semaine.
– Mes cousins vont à la piscine, … adorent l'eau.
– Sophie et sa mère partent à la campagne, … préparent les valises.

● Comment appelle-t-on ces petits mots ?

● Dans une phrase, quand le sujet change, la forme du verbe change.
Quand **le sujet** est au **singulier** → **le verbe** est au **singulier** : *Un enfant* *danse*.

Quand **le sujet** est au **pluriel** → **le verbe** est au **pluriel** : *Des enfants* *dansent*.
On dit que **le verbe s'accorde avec le sujet**.

● On peut remplacer le sujet par un **pronom personnel sujet** : *il, elle, ils* ou *elles*.
***Un enfant** danse.* → ***Il** danse.*

❖ Annexe 2 : *Mots d'école*, Magnard, 2009

9 Orthographe **Accorder le verbe avec le sujet**

❶ À la maison, Lisa fait bien attention à ne pas gaspiller l'eau. Pourtant, une goutte tombe doucement du robinet. Elle coule dans le lavabo. Elle descend ensuite par un tuyau dans les égouts vers la station d'épuration.

❷ À la maison, Lisa, ses parents et son frère font bien attention à ne pas gaspiller l'eau. Pourtant, des gouttes tombent doucement du robinet. Elles coulent dans le lavabo. Elles descendent ensuite par un tuyau dans les égouts vers la station d'épuration.

Je cherche

• Je cherche les sujets des verbes conjugués du texte ❶. Sont-ils au singulier ou au pluriel ? Je fais la même chose avec le texte ❷.

• Je compare les phrases des deux textes. Quel autre mot que le sujet a changé ? Pourquoi ?

• Par quel pronom personnel peut-on remplacer *une goutte* ? Et *Lisa, ses parents et son frère* ? Est-ce que cela peut aider à bien écrire le verbe ? Pourquoi ?

JE RETIENS

Je me rappelle que le sujet commande le verbe.
Je trouve le sujet en posant la question « Qui est-ce qui ? » ou « Qu'est-ce qui ? ».
J'accorde le verbe avec le sujet.

Une goutte tombe. — sujet au singulier, verbe au singulier

Des gouttes tombent. — sujet au pluriel, verbe au pluriel

Je fais bien attention quand :
– le verbe est loin du sujet :
Une goutte, au bout du vieux robinet, tombe.
– le sujet commande plusieurs verbes :
Une goutte coule et tombe.
– le sujet est composé de plusieurs éléments au singulier, le verbe se met au pluriel :
Lisa, sa cousine et son frère évitent de gaspiller l'eau.

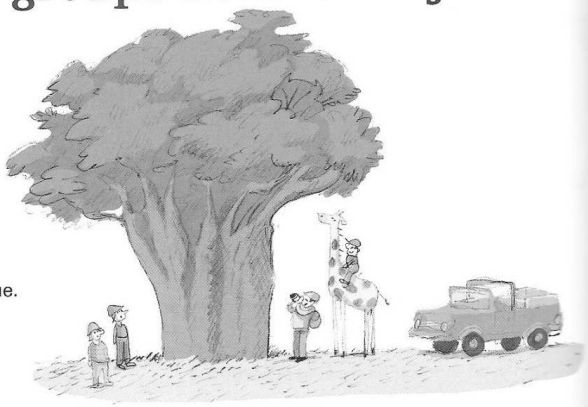
textes documentaires

Manuels d'étude de la langue (programmes 2008)

- Annexe 3 : *Etude de la langue*, Belin, 2009

GRAMMAIRE

Le verbe s'accorde avec le groupe nominal sujet



Des touristes visitent l'Afrique.
Le baobab est énorme.
Les touristes ont chaud.

Observe et réfléchis

- Trouve les verbes. Trouve le sujet de chaque verbe.
- Dans chaque phrase le **sujet** est-il au singulier ou au pluriel ?
- Dans chaque phrase, le **verbe** est-il au singulier ou au pluriel ?

singulier			pluriel		
Un — touriste (groupe nominal SUJET)	visite	l' — Afrique (groupe nominal)	Des — touristes (groupe nominal SUJET)	visitent	l' — Afrique (groupe nominal)
Le — baobab (groupe nominal SUJET)	est	énorme.	Les — baobabs (groupe nominal SUJET)	sont	énormes.
Le — touriste (groupe nominal SUJET)	a	chaud.	Les — touristes (groupe nominal SUJET)	ont	chaud.

Retiens

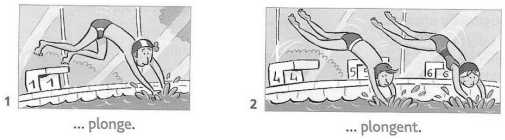
Le verbe s'accorde avec son sujet.

- Quand le sujet du verbe est un groupe nominal au **singulier**, le verbe se met à la 3e personne du **singulier** : *un touriste visite l'Afrique.*
- Quand le sujet du verbe est un groupe nominal au **pluriel**, le verbe se met à la 3e personne du **pluriel** : *des touristes visitent l'Afrique.*

❖ Annexe 4 : *Etude de la langue*, Nathan, 2011

L'accord du verbe avec son sujet (1)

Je comprends



1 ... plonge.

2 ... plongent.

- Complète la phrase correspondant à chaque dessin avec un sujet : des nageurs, un homme, des hommes, un nageur.
- Repère le verbe de chaque phrase. Que remarques-tu à la fin du verbe quand le sujet est au singulier ? Au pluriel ?

1. Comment s'écrit la terminaison des verbes ?

a. Le nageur plonge. → Les nageurs plongent.

b. Un train arrive. → Des trains arrivent.

- Trouve les verbes au singulier et les verbes au pluriel dans chaque phrase. Dis-les à haute voix. Que remarques-tu ?
- Que remarques-tu à l'écrit ? Relève les terminaisons.

2. La terminaison des verbes change-t-elle selon les sujets ?

a. Une voiture démarre. → Elle démarre. Un camion démarre. → Il démarre.

b. Des voitures démarrent. → Elles démarrent. Des camions démarrent. → Ils démarrent.

- Recherche le sujet de chaque verbe dans les phrases a et b. Sont-ils au singulier ou au pluriel ? Repère la terminaison des verbes.
- Quand il s'agit des pronoms sujets, la terminaison des verbes change-t-elle au singulier et au pluriel ?

→ *Fiche à photocopier n° 2*

J'apprends

CONJUGAISON

■ **Dans une phrase :**

– le sujet est au singulier → le verbe est au singulier.

Le nageur plonge.

– le sujet est au pluriel → le verbe est au pluriel.

Les nageurs plongent.

On dit que le verbe s'accorde avec le sujet.

■ **Au présent, les terminaisons des verbes sont souvent :**

3e personne du singulier → verbe + e il plonge

3e personne du pluriel → verbe + ent ils plongent

L'accord du verbe avec son sujet (2)

Je comprends

- Lis les phrases dans les bulles. Indique qui parle.
- Précise pour chaque phrase qui sont je, tu, nous et vous. Comment appelle-t-on ces mots ?

1. Le verbe change-t-il selon les pronoms sujets singuliers je, tu ?

a. Je plonge et toi, est-ce que tu plonges ?
b. Je saute et toi, est-ce que tu sautes ?

- À quelle personne de la conjugaison les pronoms sujets je et tu correspondent-ils ?
- Que remarques-tu à la fin des verbes selon ces pronoms sujets ? Relève les terminaisons.

2. Le verbe change-t-il selon les pronoms sujets pluriels nous, vous ?

a. Nous plongeons et vous, est-ce que vous plongez ?
b. Nous sautons et vous, est-ce que vous sautez ?

- À quelle personne de la conjugaison les pronoms sujets nous et vous correspondent-ils ?
- Que remarques-tu à la fin des verbes selon ces pronoms sujets ? Relève les terminaisons.

→ *Fiche à photocopier n° 3*

J'apprends

CONJUGAISON

■ Le verbe change selon les personnes **de la conjugaison.**

Au singulier	Au pluriel
1re personne : moi → je	1re personne : quelqu'un et moi → nous
2e personne : toi → tu	2e personne : quelqu'un et toi → vous

■ **Au présent, les terminaisons des verbes sont souvent :**

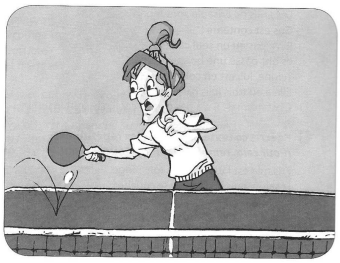
je → verbe + e : je plonge	**nous → verbe + ons :** nous plongeons
tu → verbe + es : tu plonges	**vous → verbe + ez :** vous plongez

❖ Annexe 5 : *Ma grammaire préférée*, Sedrap, 2007 (programmes 2007)

Ce que je vais apprendre…

- *Le verbe est commandé par son sujet.*
- *Accorder le verbe avec son Groupe Nominal Sujet.*

L'accord Groupe Nominal Sujet et Groupe Verbal



Je lis…

Frisapla, Gus et Teigne sont à la fête de l'école. Ils ont été invités par les enfants.
Gus joue à la pétanque. Frisapla et un petit garçon jouent au ping-pong.
Tout le monde est content ; il fait beau.
– Et toi, tu ne joues pas ? demande la maîtresse à Teigne.
– Non, je ne joue jamais, répond le chat.
– Pourquoi donc ?
– Je n'aime pas les jeux… en vérité je n'aime pas perdre, avoue Teigne.
Et puis, je ne suis pas très riche !
Alors la maîtresse prend Teigne par la main, l'entraîne vers le stand « Pâtisserie » et lui offre une crêpe.

56

L'accord Groupe Nominal Sujet et Groupe Verbal

Je découvre…

1. Combien de fois le verbe ***jouer*** est-il écrit dans le texte de la page 56 ?
   Recopie-le avec, à chaque fois, son sujet.
   Que remarques-tu ?
2. Fais le même travail de comparaison avec le verbe écrit en rouge.
3. Réécris la phrase en bleu, en remplaçant le sujet par :
   - nous ;
   - vous ;
   - les enfants.

   Que remarques-tu ?
4. Recopie la dernière phrase et souligne tous les verbes *(il y en a trois)*.
   Quel est leur sujet ?
   Que remarques-tu ?

Ce que je dois retenir…

- *Le **verbe** est **commandé** par son **sujet**.*
  *Lorsque le **sujet varie**, le **verbe varie**.*
  *On dit que **le verbe s'accorde avec son sujet**.*
  – Frisapla joue au Scrabble.
  – Frisapla et Gus jouent au Scrabble.
  – Nous jouons au Scrabble.
- *Un **sujet** peut commander **plusieurs verbes**.*
  – Gus vole, plane et se pose sur la tête de Teigne.

57

❖ Annexe 6 : *Outils pour le français*, Magnard, 2009

Orthographe *Les accords*

L'accord du verbe avec le sujet

Valentin pose une carte.

Les cartes tombent.

Cherchons

- **Observez les dessins et les deux phrases.**
- **Qui pose une carte ? Quelle est la terminaison du verbe ?**
- **Qu'est-ce qui tombe ? Quelle est la terminaison du verbe ?**

✔ Le verbe **s'accorde toujours** avec son sujet.

Si le sujet est au **singulier**, le verbe est au **singulier**.

Valentin [*pose*] *une carte.*

sujet au singulier verbe au singulier

Si le sujet est au **pluriel**, le verbe est au **pluriel**.

Les cartes [*tombent*].

sujet au pluriel verbe au pluriel

❖ Annexe 7 *: Parcours Maîtrise de la langue*, Hatier, 2006

LES ACCORDS

L'accord du verbe avec son sujet

1 **Dans les phrases suivantes, surligne le verbe et trace la bulle des noms. Compare les phrases. Que remarques-tu ?**

1. Le maçon travaille.
   Les maçons travaillent.
2. Une grue soulève des planches
   Des grues soulèvent des planches.
3. La bétonnière tourne.
   Les bétonnières tournent.
4. Un camion enlève la terre.
   Deux camions enlèvent la terre.

2 **Surligne la partie du verbe qui change avec le singulier et le pluriel. Puis explique : quels mots obligent à écrire le verbe au pluriel ?**

3 **Avec tes observations, écris la terminaison du verbe dans ces phrases. Justifie ta réponse.**

1. Un phare éclair… la mer.
2. Trois réverbères éclair… la rue.
3. Mille bougies illumin… la salle de bal du château.

JE RETIENS

- Le verbe est commandé par le nom et son déterminant.
- Ce groupe de mots qui commande le verbe s'appelle **le sujet du verbe**.
- Le sujet du verbe commande l'écriture du verbe au singulier ou au pluriel.

(À SUIVRE)

Avec la bulle ◯, apprends à accorder le verbe avec son sujet. Suis bien le sens des flèches. Dis les phrases qui expliquent l'écriture.

Un oiseau◯ chant(e).

① À la fin de *oiseau* la bulle est vide parce qu'il y a un seul oiseau…
② et je le sais parce que ***un*** commande le singulier.
③ J'écris ***e*** à la fin du verbe parce qu'il y a un seul oiseau qui chante…
④ et je le sais parce que ***un oiseau*** est au singulier.

Des oiseau(x) chant(ent).

① J'écris ***x*** à la fin de *oiseaux* parce qu'il y a plusieurs oiseaux…
② et je le sais parce que ***des*** commande le pluriel.
③ J'écris ***ent*** à la fin du verbe parce qu'il y a plusieurs oiseaux qui chantent…
④ et je le sais parce que ***des oiseaux*** est au pluriel.

4 **Recopie deux phrases de cette page. Trace la bulle du verbe et de son sujet.**

… POUR S'ENTRAÎNER, ex. 12 à 15 p. 67

ÉCRIRE

Présenter un livre lu

- Tu vas présenter un livre pour le faire découvrir à tes camarades.
  – Écris le titre et le nom de son auteur.
  – Raconte l'histoire en quelques phrases, mais ne dis pas la fin !
  Il faut donner aux autres enfants l'envie de lire le livre.
  – Dis pourquoi tu as aimé ce livre.
- Quand tu te relis, utilise la bulle pour contrôler :
  – l'accord du nom avec son déterminant,
  – l'accord du verbe avec son sujet.

Tu peux demander de l'aide : tu ne sais pas encore tout sur cet accord.

❖ Annexe 8 : *A nous le français*, Sedrap, 2005

Grammaire

Le singulier ou le pluriel dans les GS et les GV

JE DÉCOUVRE

1 Lis et compare les phrases.

• Le garçon dit des gros mots. Les garçons disent des gros mots.

• Plus l'enfant grandit, plus il dit des gros mots. Plus les enfants grandissent, plus ils disent des gros mots.

Recopie et complète le tableau ci-dessous avec les mots qui ont changé.

Les mots qui ont changé…	
… en prenant la lettre « **s** » à la fin.	… en prenant les lettres « **nt** » à la fin.

JE RETIENS

Le groupe sujet fait varier les marques de la fin des verbes. Si le verbe d'une phrase se termine par les lettres « nt », les GS et GV sont au pluriel.
↦ Les enfants chantent ↦ Ils chantent.

JE M'ENTRAÎNE

1 Compare les deux textes. Complète le tableau.

TEXTE 1 *Un jour, un brave loup buvait tranquillement* à la rivière quand arriva un agneau malpoli. Il tapait des sabots, il remuait les graviers. Le loup ne voulait pas la bagarre et il s'en alla pour aller boire plus haut. Mais ce coquin d'agneau le rejoignit.

TEXTE 2 Un jour, de braves loups buvaient tranquillement à la rivière quand arrivèrent des agneaux malpolis. Ils tapaient des sabots, ils remuaient les graviers. Les loups ne voulaient pas la bagarre et ils s'en allèrent pour aller boire plus haut. Mais ces coquins d'agneaux les rejoignirent.

Ce qui a changé.	
Texte 1 Un brave loup buvait.	Texte 2 De braves loups buvaient.

Grammaire

Le singulier ou le pluriel dans les GS et les GV

JE DÉCOUVRE

1 Recopie les phrases ci-dessous.
Souligne les groupes sujets.
Repasse en rouge les deux lettres qui terminent le verbe au pluriel.
Encadre les petits mots qui accompagnent les groupes sujets au pluriel.

• Les enfants balançaient le corps. Ils bougeaient lentement les bras.

• L'enfant balançait le corps. Il bougeait lentement les bras.

• Ces enfants ont la peau presque noire. Cet enfant a la peau presque noire.

JE RETIENS

Lorsque le groupe verbal se termine par les lettres « nt », le groupe sujet contient en général des petits mots qui marquent le pluriel : les, des, ses…
ou des pronoms : ils, elles…
↦ Ses yeux brillent. ↦ Ils brillent.

JE M'ENTRAÎNE

1 Recopie chaque phrase avec le groupe sujet qui convient.

↦ *l'homme blanc ; les enfants ; ils ; ses amis*

… s'avancent, un grand sourire aux lèvres.
… parlaient tous dans une langue différente que l'homme blanc ne connaissait pas.
… descend de son engin spatial.
… acceptent de jouer avec lui.

2 Écris des phrases en associant des éléments des deux colonnes.

• Le père de Maxime	• envahissent les trottoirs de la ville.
• Vous	• avez bien dormi sous la tente.
• Les voitures	• a téléphoné depuis son bureau.
• Mes copains et moi	• avons construit une baraque dans la forêt.

Manuels de français (programmes de 1995)

❖ Annexe 9 : *Le nouvel atelier de français*, Bordas, 2001

Unité 3 — Les mots dans la phrase

Accorder le verbe et le sujet

p. 36

Les règles d'or

Il faut parfois préchauffer le four avant de commencer. De cette façon, il est à la température souhaitée. Les temps de cuisson sont souvent indiqués dans la recette. Un adulte doit allumer le four à la place des enfants. Éteinds l'appareil lorsque le plat est prêt.

Découvrons et construisons

1. a. Lis l'extrait ci-dessus et complète les phrases :
- C'est … qui est à la température souhaitée.
- Ce sont … qui sont indiqués dans la recette.
- C'est … qui est prêt.

b. Complète avec *est* ou *sont* :
– Les fours … à la température souhaitée.
– Le temps de cuisson … indiqué dans la recette.
– Éteinds l'appareil lorsque les plats … prêts.

Compare avec le texte ci-dessus. Que remarques-tu ?

2. a. Qui est-ce qui « doit allumer le four à la place des enfants » ? Quelle phrase donne la réponse ?

b. Compare avec la phrase :
Des adultes doivent allumer le four à la place des enfants.
Que remarques-tu ?

3. a. Écoute les différences entre ces phrases :
– Mon frère fait la cuisine.
Mes frères font la cuisine.
– Le cuisinier range les assiettes.
Les cuisiniers rangent les assiettes.

b. Entoure en rouge ce qui change et souligne le sujet. Qu'observes-tu ?

Orthographe grammaticale

À savoir

- Le verbe s'accorde toujours avec celui ou ceux qui font l'action (le sujet).
- Si le sujet est au singulier, le verbe est au singulier.
  Ex : Le cuisinier range les verres. – La fermière rentre le cheval.
- Si le sujet est au pluriel, le verbe est au pluriel.
  Ex : Les cuisiniers rangent les verres. – Les fermières rentrent le cheval.

❖ Annexe 10 : *L'île aux mots*, Nathan, 2000

Utiliser des verbes

5 Le verbe change

J'OBSERVE

Julie **danse**. Elle **danse** bien. Son frère aussi . Julie et son frère **dansent**.
Ils tous les deux très bien.

- **Compare les mots en gras. Que remarques-tu ?**
- **Complète le texte avec ces étiquettes :**

danse | dansent

JE COMPRENDS

- Dans une phrase, **quand le sujet change, le verbe change aussi**.
On dit que le verbe est **conjugué**.
Exemple : Julie danse , Julie et son frère dansent .
- Quand on raconte une histoire, on peut remplacer les noms par des pronoms.
Exemple : Julie et son frère dansent. ⟶ Ils dansent.

Construire des phrases

la grammaire

JE COMPRENDS

- Quand on parle d'un seul animal, on dit :
Le lion attaque. La girafe galope.
On peut remplacer le **groupe nominal singulier** par le pronom *il* ou *elle* :
Il attaque. Elle galope.
- Mais quand on parle de plusieurs animaux, on dit :
Les lions attaquent. Les girafes galopent.
On peut remplacer le **groupe nominal pluriel** par le pronom *ils* ou *elles*.
Ils attaquent. Elles galopent.

La plupart du temps, au pluriel, on ajoute un « s » au nom ou au pronom.

- Dans la phrase, **quand le sujet est au pluriel, le verbe prend aussi la marque du pluriel**. Le verbe s'accorde toujours avec le sujet.
Exemple : Le petit zèbre saute. ⟶ Les petits zèbres sautent.
(groupe nominal sujet au pluriel — verbe au pluriel)

❖ Annexe 11 : *La courte échelle*, Hatier, 1998

GRAMMAIRE

L'accord du verbe avec son sujet (1)

Georges Fourest,
Il était une fois les couleurs du monde…,
Jacqueline Held,
Éd. Messidor La farandole.

Petits lapons

(…) Dehors on entend le vent pleurer ;
les méchants ours blancs
grondent en grinçant des dents
et depuis longtemps est mort
le soleil du nord !
Mais dans la hutte enfumée
bien soigneusement fermée
les braves petits lapons
boivent l'huile de poisson… (…)

Lorsque **le sujet est au singulier**,
on écrit **le verbe au singulier** : *Un ours gronde.*

Lorsque **le sujet est au pluriel**,
on écrit **le verbe au pluriel** : *Des ours grondent.*

On dit que **le verbe s'accorde avec son sujet.**

1. Copie la phrase soulignée. Entoure le verbe. Souligne le groupe sujet.
2. Le groupe sujet est-il au singulier ou au pluriel ? Et le verbe ?

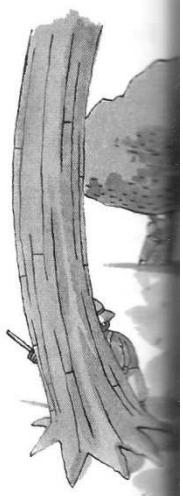
GRAMMAIRE

L'accord du verbe avec son sujet (2)

Fantastique Maître Renard (3)

Les trois fermiers détestaient être volés. La nuit, chacun prenait son fusil de chasse et se cachait en espérant attraper le voleur.

Mais Maître Renard était trop malin pour eux.
Il s'approchait toujours d'une ferme face au vent. Si ses ennemis se cachaient dans l'ombre, il sentait de très loin leur odeur apportée par le vent. Par exemple si monsieur Boggis se cachait derrière son poulailler numéro 1, Maître Renard le flairait à une cinquantaine de mètres et, vite, il changeait de direction, filant droit vers le poulailler numéro 4 à l'autre bout de la ferme.
– La peste soit de cette sale bête ! criait Boggis.
– Je l'étriperai ! aboyait Bean. (…)
– Demain soir, nous resterons tous devant le trou où vit le renard. Nous attendrons qu'il sorte. Et alors …pan ! pan ! pan ! (…)



1. Quel est le sujet des verbes soulignés ?
2. À quelle personne chacun est-il conjugué ?

Pour écrire un verbe, on doit toujours chercher son sujet.
Le verbe s'accorde avec le sujet.
Le sujet peut être :
– un GN : ***les ennemis*** *se cachent ;*
– un pronom : ***je*** *chante*, ***nous*** *chantons.*

Mathilde DUCHESNE

Approches et apprentissage de la grammaire à l'école primaire: l'exemple de l'accord sujet-verbe au CE1

Résumé :

Suite au rapport d'Alain Bentolila en 2006, les instructions officielles de 2008 ont décidé de supprimer l'ORLF présente dans les programmes de 2002 pour revenir à une analyse grammaticale plus rigoureuse. La mise en place de ces programmes fait resurgir le débat sur les finalités de l'enseignement de la grammaire à l'école chez les grammairiens. En s'appuyant sur l'analyse de plusieurs manuels de français et d'étude de la langue en CE1 sur l'acquisition de l'accord sujet-verbe, ce mémoire vise à se questionner sur la manière d'enseigner la grammaire à l'école et tente d'y apporter des réponses.

Mots clés : grammaire, orthographe grammaticale, pluriel verbal, CE1.

Approaches and apprenticeship of the grammar to the primary school: the example of the agreement subject-verb in 2nd year of primary school

Summary :

Following Alain Bentolila's report made in 2006, the official instructions published in 2008 mention that the reflexive observation on French language that are in the 2002 programs could be canceled to focus on a closer grammar analysis again. The settlement of those programs raised the debate of grammarians on the ain of teaching grammar at school. According to several handbooks about French language and the study of the language in the second year of primary school that deal with the agreement between the verb and the subject of sentences, this thesis ains at questioning oneself about the ways to teach grammar at school an trying to answer those questions.

Keywords : grammar, grammatical spelling, verbal plural, 2nd year of primary school.