



HAL
open science

La manipulation au service de l'étude de la langue

Julie Lair

► **To cite this version:**

| Julie Lair. La manipulation au service de l'étude de la langue. Education. 2020. dumas-02976282

HAL Id: dumas-02976282

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976282>

Submitted on 23 Oct 2020

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.

Année universitaire 2019-2020

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

La manipulation au service de l'étude de la langue

Mots Clefs : grammaire, démarche active de découverte, manipulation, motivation

Présenté par : Julie LAIR

Encadré par : Nathalie Betton

Sommaire

| | |
|---|----|
| I. Introduction..... | 2 |
| II. Fondements théoriques..... | 3 |
| 1) Qu'est-ce que la grammaire ?..... | 3 |
| a) Définition et finalités..... | 3 |
| b) Une discipline en évolution..... | 4 |
| c) Grammaire de phrase ou grammaire de texte..... | 8 |
| 2) Grammaire et manipulation..... | 9 |
| a) Les opérations linguistiques de base..... | 9 |
| b) Adopter une posture métalinguistique..... | 11 |
| c) La posture enseignante..... | 17 |
| III. Application en classe de CE2..... | 18 |
| 1) Des choix correspondants aux élèves..... | 18 |
| 2) Une proposition pédagogique : les adjectifs qualificatifs..... | 21 |
| a) Les critères de l'adjectif qualificatif..... | 22 |
| b) Le tri de mots pour travailler les classes grammaticales..... | 28 |
| 3) L'évaluation de la démarche..... | 30 |
| IV. Conclusion..... | 32 |
| Bibliographie..... | 33 |
| Annexes..... | 36 |
| Résumés (français et anglais)..... | 40 |

I. Introduction

« *Mais maitresse, la grammaire ça ne sert à rien !* » : voilà une remarque d'un élève de la classe de CE2, dans laquelle je suis cette année professeure des écoles stagiaire. L'affirmation est sérieuse et sincère, et approuvée par les camarades. Ma réponse est spontanément de démentir, et d'expliquer que, bien sûr, la grammaire est d'une grande utilité pour apprendre à lire et à écrire. Mais, qu'en sais-je vraiment ? Et surtout, mon explication a-t-elle convaincu mes élèves de l'importance de cette discipline ?

La classe dans laquelle je réalise mon stage de master 2 se compose de 19 élèves, aux niveaux hétérogènes. Pour environ un quart des élèves, nous pouvons constater des difficultés particulièrement notables en étude de la langue. En outre de ces difficultés, les séances de grammaire sont pour une majorité d'élèves de la classe un moment dénué d'intérêt et parfois source d'appréhension. Les notions abordées, telles que l'identification du verbe dans la phrase ou encore la conjugaison de celui-ci, semblaient, particulièrement en début d'année, être des notions encore très abstraites. Pour exemple, en deuxième période de l'année, lors d'une séance de travail sur le verbe, lorsque la consigne demande de repérer le verbe dans la phrase « *Je joue au football.* », plusieurs élèves répondent *football*, en associant ce terme à l'action de la phrase, puis constatant que ce n'est pas la bonne réponse, énumèrent finalement tous les mots de la phrase sans vraiment réfléchir jusqu'à trouver le verbe. Faisant écho à la réflexion précédente d'un des élèves sur l'utilité de la grammaire, j'ai réalisé que non seulement, les élèves de ma classe n'étaient pas intéressés par la grammaire et ne prenaient pas de plaisir à travailler les notions, mais surtout, ne comprenaient pas le sens du travail qui leur était demandé, ni l'importance de l'étude de la langue pour la compréhension des textes. C'est à partir de ce constat que j'ai décidé d'orienter mon travail de recherche sur la grammaire, et l'étude de la langue.

Mon objectif était initialement de trouver une méthode d'enseignement de la grammaire qui, non seulement, permette aux élèves de comprendre les notions abordées, sans se contenter d'appliquer des techniques ou astuces sans réfléchir, mais également, de prendre plaisir à travailler ces notions. Par ailleurs, il me semblait également essentiel de leur faire comprendre l'importance d'étudier la grammaire, pas parce que c'est ce que l'on fait à l'école, mais parce que c'est ce qui leur permettrait, plus tard, de lire et écrire correctement.

Alors, quelle démarche d'enseignement adopter pour susciter l'intérêt des élèves, tout en leur permettant de saisir le sens et l'importance de l'étude de la langue ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, ce travail de recherche s'articulera autour de deux parties, une première partie présentant le cadre théorique de recherche, et apportant un certain nombre de réponses permettant d'envisager une modification des pratiques de classe, puis une deuxième partie, proposant une piste de travail pour enseigner la grammaire différemment en classe dans le but de répondre au constat présenté.

II. Fondements théoriques

1) Qu'est-ce que la grammaire ?

a) Définition et finalités

Suzanne Chartrand explique, dans l'ouvrage « Mieux enseigner la grammaire » (2016), qu'il « s'agit de la description des règles du système de la langue et des normes d'usage dans sa variété standard. (...) Le mot règle renvoie à la description d'une régularité dans le système de la langue à un moment de son évolution. Le mot norme renvoie à l'usage jugé correct par l'institution sociale qui en a le contrôle politique et ceux qui l'actualisent. » Elle ajoute que c'est une discipline qui se décline en sous-systèmes, qu'elle nomme : la syntaxe, la ponctuation, la morphologie lexicale et grammaticale, la combinatoire lexicale et les aspects régulés de la reprise de l'information.¹

Elle explique également dans ce même ouvrage que l'objectif final de la grammaire est de « permettre aux élèves de comprendre les grandes régularités du fonctionnement de la langue appréhendée comme un système et améliorer leurs compétences langagières, en écriture principalement, grâce au travail grammatical ». Claude Vargas décrit le même objectif à travers son analyse des programmes de 1972 à 2008 : il affirme que l'enseignement grammatical a pour but de participer à la maîtrise de l'écrit, c'est-à-dire de la lecture et de l'écriture.²

Dans l'ouvrage *Le petit laboratoire de grammaire*, Brigitte Mahillon et France Tillieu expliquent que la grammaire est « l'ensemble des outils inventés par les hommes pour qu'ils puissent organiser leur pensée et communiquer entre eux. »³ Il s'agit d'une observation du

¹ Chartrand, S-G (dir). 2016. *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités pour la classe*.

² Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? , *Repères*, 39, 17- 37.

³ Mahillon B et Tillieu F. 2015. *Le petit laboratoire de grammaire*.

fonctionnement de la langue de manière scientifique, qui se compose de plusieurs approches : la grammaire linguistique, la grammaire sémantique et la grammaire orthographique. La grammaire linguistique traite du point de vue du fonctionnement oral et écrit, et se limite le plus souvent à l'étude au niveau phrastique. La grammaire sémantique porte sur l'étude du sens des textes. Enfin, la grammaire orthographique étudie le code de l'écrit. Elles exposent plusieurs objectifs à l'enseignement de la grammaire. D'abord, la grammaire permet d'orthographier correctement la langue française, qui comporte de nombreuses règles complexes. Ensuite, elle permet aux élèves de réfléchir sur la langue, de l'observer et de la comprendre. L'enseignement de la grammaire doit ainsi permettre aux élèves, selon elles, de développer une attitude scientifique face à la langue, et de développer leurs capacités d'abstraction.

Dans un article publié dans la revue *Spirale*, Martine Fialip et Liliane Szajda Boulanger expliquent que l'enseignement de la grammaire a pour objet l'étude des différents constituants de la langue. Les programmes de 2007 précisent que : « le terme de grammaire recouvre au moins deux acceptions distinctes et complémentaires : il désigne à la fois le système qui régit une langue, c'est-à-dire les règles implicites que l'on met en œuvre en s'exprimant dans cette langue et qui, intériorisées, sous-tendent les pratiques langagières, et une « grammaire-description », qui résulte d'une activité de réflexion, fondée sur des observations et des analyses minutieuses : la grammaire, discipline d'enseignement, renvoie à cette dernière acception. Elle concerne l'ensemble des faits de langue qui, faisant système, permettent de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit, de comprendre un propos oral ou écrit, qu'ils relèvent du champ du lexique, de la morphosyntaxe, de la syntaxe ou de l'orthographe. »⁴

Ces multiples définitions témoignent d'une progression et d'une transformation de la grammaire, qui s'est construite au cours des XIX et XXe siècles, et a connu, notamment dans les années 1960, des tentatives de rénovation des contenus et des méthodes d'enseignements.

b) Une discipline en évolution

Dans l'ouvrage *Les grammaires scolaires, De la recomposition à la reconfiguration*, Claude Vargas présente l'historique de la grammaire. Il explique alors que les premières traces de la grammaire remontent au Vème siècle avant Jésus-Christ, avec Protagoras qui distingue trois genres de nom et les temps de verbes. Aristote, Platon et Thrace dans les siècles suivants

⁴ Fialip-Baratte M. et Szajda-Boulanger L. (2008). La grammaire à l'école élémentaire dans les textes officiels de 1923, de 2002 et de 2007. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°42. *Textes officiels et école*. pp. 171-182

poursuivent en catégorisant le nom et le verbe, puis la conjonction et l'article. Claude Vargas explique que ces évolutions de la grammaire font suite à un besoin « d'étude et de rétablissement de textes anciens », dans l'objectif donc d'étudier et de lire des textes.⁵ Il ajoute que la grammaire est un outil qui permet d'étudier la langue, la parole et la pensée logique. La grammaire scolaire, selon lui, suit les mêmes finalités, bien qu'elle évolue au fil des siècles selon les objectifs qu'on lui associe. Ainsi, la grammaire scolaire du XIX^{ème} siècle devait permettre aux élèves de s'initier à l'étude des textes littéraires et d'avoir une bonne maîtrise de l'usage de la langue, tandis que la grammaire scolaire du XX^{ème} siècle avait d'abord pour rôle de permettre de faciliter l'acquisition de l'orthographe, pour s'orienter vers la deuxième moitié du siècle vers des objectifs nouveaux tels que la maîtrise de la lecture, de la production orale et écrite. Deux facteurs expliquent alors une réforme de l'enseignement grammatical dans les années 1960.

En 1959, la réforme Berthoin prolonge la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans, ce qui entraîne une démocratisation de l'enseignement obligatoire. Les effectifs d'élèves scolarisés en classe de sixième augmentent considérablement. La conséquence de cette démocratisation est le constat d'un décalage entre les enseignements de l'école primaire et les attendus du collège, révélant l'existence de difficultés notables, notamment pour les élèves des milieux socio-professionnels défavorisés. Dans la circulaire du 19 octobre 1960, le ministère demande alors aux maîtres de l'école élémentaire de revoir l'objectif de l'enseignement de l'école, qui doit à présent établir « des fondations solides et durables » et porter une attention particulière à la maîtrise de la langue orale et écrite et aux mathématiques.

Par ailleurs, des linguistes et des pédagogues adressent des critiques à l'enseignement de la grammaire, comme Ferdinand Brunot en 1908 dans l'ouvrage *L'enseignement de la langue française, ce qu'il est – ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, qui explique que la grammaire est mal enseignée, de façon trop abstraite avec une énumération de règles fausses et trop lourdes. C'est dans ce contexte que l'idée d'une réforme de l'enseignement du français émerge progressivement. Deux types d'enseignement sont alors défendus.

Le premier est considéré comme traditionnel, l'apprentissage de la langue est alors normatif : on commence par apprendre la règle, puis on l'applique. Ainsi, la grammaire et l'orthographe sont les bases de l'étude de la langue, et de ces bases, résultent le résultat final qui est la rédaction.

⁵ Vargas, C. 2014. *Les grammaires scolaires, de la recomposition à la reconfiguration*.

La deuxième forme que pourrait prendre cette réforme est dite plus « novatrice ». En 1960, Roger Gal, chef du service de la recherche pédagogique à l'Institut pédagogique national, indique, dans une étude rendue au Ministère, que la grammaire doit être « au service de la compréhension et de l'utilisation de la langue ». A l'inverse de l'apprentissage normatif de la langue, Roger Gal préconise une étude de la langue reposant sur la curiosité et l'activité des élèves. La commission avec laquelle il travaille met également l'accent sur l'importance de l'expression orale et écrite, qui doit permettre aux élèves d'appliquer les observations de la langue sur lesquelles ils ont travaillées. Cette approche fait écho aux programmes actuels du cycle 2 qui mentionnent, dans le domaine *Les langages pour penser et communiquer*, que « l'acquisition d'une aisance à l'oral, l'accès à la langue écrite en réception et en production s'accompagnent de l'étude du fonctionnement de la langue et permettent de produire des énoncés oraux maîtrisés, des écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une vigilance orthographique. »⁶

Ces constats amènent à la mise en place du *Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire* ou « Plan Rouchette » rédigé en 1966 par Louis Legrand, puis publié en 1969. Ce projet d'instructions tend à réformer profondément l'enseignement du français à l'école élémentaire, et s'éloigne considérablement de l'enseignement du français traditionnel. L'apprentissage de la langue normatif est délaissé au profit d'un apprentissage centré sur la production orale et écrite, la communication entre le maître et les élèves, qui sont acteurs de la construction de leur savoir. On peut y lire notamment au sujet de l'enseignement grammatical qu'il « ne doit pas se fonder sur la réception passive par l'enfant de connaissances transmises par le maître, mais sur la découverte par un élève actif guidé par un maître attentif du fonctionnement de sa langue maternelle. La distribution des divers éléments d'un énoncé, les transformations qui peuvent le modifier, dans sa forme orale et écrite, la possibilité ou l'impossibilité pour tel élément de se déplacer (permutation) ou de s'échanger avec d'autres (commutation), l'attention portée aux variations conséquentes de l'information transmise sont autant de critères de cette découverte.⁷ Ce plan d'abord expérimenté pendant quatre années suscite polémique. Il est au cœur de la publication d'articles critiques et se voit retravaillé jusqu'en 1972.⁸

⁶ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Programmes des enseignements du cycle 2, Volet 2, Novembre 2018.

⁷ Ulma, D. (2016). Construction des savoirs grammaticaux et conceptualisation, *Le français aujourd'hui*, 192 : 97-106.

⁸ Bishop, M. (2008). Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. *Le Télémaque*, 2008, n°34, p.59-72

En continuité avec les réformes qui animent l'enseignement grammatical, en 1985, comme l'explique Claude Vargas dans l'ouvrage *Les grammaires scolaires, de la recomposition à la reconfiguration*, la grammaire se voit associée une nouvelle dimension, la dimension textuelle. Ainsi, les programmes ne se limitent plus à l'étude de la phrase, mais prennent en compte la phrase dans le texte en y associant des éléments tels que les connecteurs, l'emploi des temps ou les marques d'énonciation. Cette dimension textuelle, qui selon Claude Vargas, permet la « maîtrise d'unités linguistiques qui ne sont pas formées par la simple juxtaposition de phrases grammaticalement correctes » et qui participe ainsi à la maîtrise de la production écrite et de la lecture, disparaît néanmoins des programmes en 2008, qui mentionnent que l'étude de la grammaire concerne « la phrase simple ».

En 2007, les programmes scolaires du bulletin officiel décrivent l'enseignement de la grammaire comme visant « à donner aux élèves une maîtrise plus assurée de la langue française qui contribue à faciliter l'écriture, la production d'écrits structurés et la compréhension des textes. Il a aussi pour objet de développer la curiosité des élèves sur la langue en les amenant à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire, à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser. »⁹

Les programmes de novembre 2018 du cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, mentionnent que la langue française est « l'objet d'apprentissage central » et qu'elle doit être un outil au service des autres apprentissages. Cela fait du français un enseignement essentiel au cycle 2, qui se décline en plusieurs points :

- le langage oral,
- la lecture et la compréhension de l'écrit,
- l'écriture,
- l'étude de la langue.

L'étude de la langue se compose de trois sous-domaines que sont la grammaire, l'orthographe et le lexique. Ces programmes préconisent d'appuyer l'étude de la langue sur l'observation et la manipulation d'énoncés oraux et écrits, afin de structurer les apprentissages et de formuler les règles, dans le but d'automatiser les compétences acquises.¹⁰

⁹ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Programmes des enseignements du cycle 2, Bulletin officiel du 12 avril 2007.

¹⁰ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Programmes des enseignements du cycle 2, Volet 3, Novembre 2018.

c) Grammaire de phrase ou grammaire de texte

Comme nous avons pu le voir précédemment, la grammaire portée sur la phrase ou le texte ne fait pas toujours consensus parmi les linguistes. Par grammaire de phrase, on entend que la phrase est l'objet central de l'étude grammaticale. Cette grammaire décrit et répertorie les classes de mots présentes dans la phrase, dans le but de répondre au besoin d'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Cependant, l'étude grammaticale qui se limite au cadre phrastique fait polémique. Dans l'ouvrage *Quelle grammaire enseigner ?*¹¹, Jean-Christophe Pellat explique ainsi que l'étude de la langue limitée à la grammaire de phrase ne suffit pas, notamment car elle ne permet pas aux élèves de transposer leurs connaissances lors des productions d'écrits. Il met alors en parallèle la grammaire de phrase à la grammaire de texte. La grammaire de texte s'attache à la description du texte, dans son aspect sémantique. Elle fait alors apparaître l'emploi des temps et leur concordance, l'utilisation des pronoms et les expressions nominales qu'ils reprennent, en lien avec le contexte décrit dans le texte. Cette grammaire de texte est selon lui complémentaire à l'analyse du discours, qui met en relation le texte avec la situation d'énonciation, permettant ainsi de comprendre certains éléments qui sont liés au contexte d'énonciation, comme les expressions déictiques. Pratiquer la grammaire de phrase et la grammaire de texte sont des éléments essentiels selon lui pour acquérir les compétences langagières nécessaires à la pratique de la lecture et de l'écriture.

Aujourd'hui, les programmes de 2018 mentionnent que l'étude de la langue s'appuie sur l'observation et la manipulation d'énoncés oraux et écrits, issus de corpus soigneusement constitués, il s'agit de se repérer dans la phrase simple et de maîtriser l'orthographe grammaticale de base. Cependant, la dimension textuelle peut être abordée : « Outre les corpus, les textes à lire et les projets d'écriture peuvent également servir de supports à des rappels d'acquis ou à l'observation de faits de langue non encore travaillés. »¹²

Ces évolutions de la grammaire tant dans les programmes, qu'au sein de la recherche, témoignent de la multitude d'approches possibles. Cependant, les programmes de 2018 indiquent pour l'étude de la langue, qu'elle doit s'appuyer sur l'observation et la manipulation d'énoncés oraux et écrits. Cela renvoie à l'enseignement de la grammaire préconisé par Roger Gal en 1960, et c'est donc à cette dimension que l'on va s'intéresser par la suite.

¹¹ Pellat, J-C (dir). 2009. *Quelle grammaire enseigner ?*

¹² Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Programmes des enseignements du cycle 2, Bulletin officiel du 26 juillet 2018

2) Grammaire et manipulation

a) Les opérations linguistiques de base

Les programmes de 2002 indiquent, dans l'objectif de faciliter l'observation réfléchie de la langue, que les élèves doivent utiliser différentes techniques d'exploration du langage :

- 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.¹³

Les programmes de 2015 mentionnent pour ce qui est de l'étude de la langue, que les élèves « apprennent progressivement à pratiquer des observations, à entrer dans des réflexions organisées sur le fonctionnement de la langue ». Ils précisent que « l'étude de la langue s'appuie essentiellement sur des tâches de tri et de classement, donc de comparaison, des activités de manipulation d'énoncés (substitution, déplacement, ajout, suppression) à partir de corpus soigneusement constitués, afin d'établir des régularités.

Ces quatre outils de manipulation correspondent aux opérations linguistiques de base introduites dans les programmes de français de l'école primaire en 1972, sous la terminologie suivante : la substitution (ou commutation), le déplacement, l'effacement et l'adjonction. Jean-Christophe Pellat explique que l'utilisation de ces opérations linguistiques permet d'analyser la phrase en identifiant les différentes unités linguistiques de celle-ci, mais également d'analyser le sens de la phrase. Un énoncé peut être analysé selon deux axes : l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique. L'axe horizontal de combinaisons entre les unités linguistiques, formant un énoncé solidaire, dit unité de niveau supérieure, est l'axe syntagmatique. Il concerne les relations existantes entre ces différentes unités et s'appuie sur la succession de celles-ci. Les combinaisons effectives sur l'axe syntagmatique en français suivent une organisation stricte : par exemple, le déterminant précède le nom. L'axe vertical, dit paradigmatique, met en jeu les relations d'équivalences possibles des termes de l'énoncé, en conservant le même contexte syntaxique. Les unités de l'axe paradigmatique peuvent alors être substituées les unes aux autres, formant une classe. En pratique, lors des manipulations syntaxiques sur les axes

¹³ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2002, Programme de l'école primaire, Cycle des approfondissements, Bulletin officiel du 14 février.

paradigmatique et syntagmatique, il faut veiller à respecter les accords entre les mots et les compatibilités sémantiques entre les mots.¹⁴

- La substitution (ou commutation, remplacement)

Jean-Christophe Pellat explique dans l'ouvrage *Quelle grammaire enseigner ?* que la substitution consiste à remplacer un élément présent dans un énoncé par un élément de même nature, pouvant figurer à la même position dans l'énoncé. Lorsque les unités peuvent se substituer l'une à l'autre sur l'axe paradigmatique et sur le même environnement, elles sont de même classe grammaticale.

Les termes de commutation, ou encore remplacement sont également utilisés par les linguistes, et renvoient à la même opération linguistique. La commutation consiste ainsi, selon Morgane Beaumanoir-Secq, Danièle Cogis et Marie-Laure Elalouf,¹⁵ en différentes procédures fondées sur le remplacement sur l'axe paradigmatique. Elle est présentée dans les manuels scolaires de grammaire comme une astuce permettant d'orthographier correctement un mot, mais permet également de déterminer les constituants d'une phrase et d'identifier les classes grammaticales. Morgane Beaumanoir-Secq explique, dans une vidéo sur les activités de tri en CE2, proposée par la banque de séquences didactiques du réseau Canopé, que : « *Dans une phrase, si un mot peut être remplacé par un déterminant, alors c'est un déterminant* »¹⁶. Cette opération peut s'appliquer à toutes les classes grammaticales, c'est un outil selon elle très efficace linguistiquement, qui doit être matérialisé pour l'élève (par des étiquettes par exemple). Par ailleurs, dans l'objectif de construire les classes grammaticales, il est intéressant de passer par le tri de mots, qui met en jeu une démarche d'observation et de manipulation de la langue.

- Le déplacement

C'est une opération linguistique qui consiste à changer de place un élément à l'intérieur d'un énoncé. La langue française respecte un ordre strict des constituants de la phrase, cependant, certains éléments, comme les compléments de phrases peuvent être déplacés. Ces déplacements peuvent parfois avoir un impact sur le sens de la phrase, même si celle-ci reste correcte grammaticalement. Martin Riegel ajoute, dans une série d'articles portant sur les

¹⁴ Pellat, J-C (dir). 2009. *Quelle grammaire enseigner ?*

¹⁵ Beaumanoir-Secq M, Cogis, M, et Elalouf, M-L, (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères* 41, 47-70

¹⁶ Commentaire de Morgane Beaumanoir-Secq sur les activités de tri en CE2, Site Canopé BSD Montpellier : <https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=886147>

opérations linguistiques de base¹⁷, que le déplacement d'autres éléments dans la phrase peuvent rendre celle-ci agrammaticale. Par ailleurs, le déplacement, et particulièrement la permutation, est une opération linguistique qui intervient dans les transformations de phrase active et passive.

- L'effacement

Martin Riegel définit cette transformation comme une opération qui « consiste à supprimer un ou plusieurs éléments dans une séquence donnée.¹⁸ » Ainsi, la phrase se compose d'éléments obligatoires et d'éléments facultatifs. La suppression des éléments obligatoires, tels que le sujet et le groupe verbal dans une phrase déclarative, rendent celle-ci agrammaticale. A l'inverse, les adjectifs qualificatifs ou les compléments du nom peuvent être effacés, sans changer le caractère grammaticalement correct d'une phrase. Les éléments indispensables d'une phrase déclarative sont donc le groupe sujet, le verbe, et éventuellement le complément obligatoire du verbe. La suppression a un impact sur l'aspect sémantique de la phrase, qui peut être moins précise, ou avoir un sens différent.

- L'expansion

L'expansion, appelée également adjonction ou addition consiste à ajouter un élément ou un groupe dans la phrase. Martin Riegel définit l'addition comme le fait d'insérer « une nouvelle unité dans une séquence donnée ». De la même manière que la suppression met en évidence le caractère facultatif d'un élément de la phrase, l'ajout de ces éléments indiquent que ce ne sont pas des constituants essentiels de la phrase.

Au-delà des opérations linguistiques de base, plusieurs auteurs se sont penchés sur la question de la manipulation en grammaire à l'école élémentaire, et ont ainsi proposés différentes démarches pour travailler les apprentissages en étude de la langue.

b) Adopter une posture métalinguistique

Les multiples démarches présentées visant à travailler l'étude de la langue par la manipulation tendent à suivre une structure commune, proposant une phase de découverte, une phase de synthèse et enfin une phase d'application. On considérera ici trois réflexions : la démarche active de découverte, la création de l'outil par l'élève et le tri de mots.

¹⁷ Riegel, M. (1983). Les opérations linguistiques de base (suite) : le déplacement et la permutation. *L'information grammaticale*, n°16, pp.10-14

¹⁸ Riegel, M (1983), Les opérations linguistiques de base (suite) : l'effacement et l'addition. *L'information grammaticale*, n°16, pp 10-14.

- Une démarche active de découverte

Dominique Ulma, dans son article « Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation »¹⁹, défend l'idée que les notions grammaticales doivent être considérées comme des concepts dans un intérêt didactique. A la lumière des travaux de B.-M. Barth, S.-G. Chartrand et G.-D. de Salins, il explique qu'aborder la grammaire par concepts permet de s'éloigner d'un enseignement trop magistral fondé seulement sur la mémorisation de notions, et ne mettant pas assez les élèves en position de découverte active. Cette démarche permettrait alors d'amener les élèves à l'abstraction, en leur permettant de construire peu à peu les caractéristiques des notions grammaticales. Elle est constituée de plusieurs phases : l'observation-exploration où les élèves recherchent des régularités de fonctionnement en étudiant un corpus choisi préalablement par l'enseignement, la vérification par l'enseignant et l'abstraction généralisation, phase qui consiste à appliquer les règles dégagées précédemment sur un nouveau corpus. Dominique Ulma va plus loin, et explique que cette démarche de conceptualisation permet aux élèves de développer d'autres compétences, comme l'application d'une démarche expérimentale, des facultés d'argumentation par le langage oral, l'écoute entre les élèves. C'est aussi une façon de donner une valeur positive à l'erreur, qui permet de réfléchir et de construire les notions.

Dans l'ouvrage *Classes et fonctions grammaticales au quotidien* rédigé par Ghislaine Haas, Pierre Moreau, Jo Mourret, Daniel Lorrot et Catherine Ruth²⁰, les auteurs expliquent que cette démarche permet aux élèves de « transférer leurs connaissances dans des situations nouvelles ». Ils indiquent, par ailleurs, que les notions relevant des classes grammaticales sont insuffisamment investies par les élèves, qui n'en font qu'une observation sommaire et ne pratiquent pas assez la démarche de recherche et de réflexion. De même, ces difficultés d'apprentissage pour les élèves, qui se répercutent ainsi sur la pratique de l'orthographe, sont liées au caractère abstrait de ces notions grammaticales. Britt-Mari Barth explique alors dans *L'apprentissage de l'abstraction*²¹ que ces concepts grammaticaux doivent se construire progressivement. Il s'agit pour les élèves de s'éloigner du sens des énoncés, pour en comprendre le fonctionnement. L'objectif est d'être en recherche active, s'enrichissant des erreurs produites qui participent pleinement à la construction des notions.

¹⁹ Ulma, D. (2016). Construction des savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui*. n°192, pp 97-106

²⁰ Haas, G., Moreau, P., Mourey, J., Lorrot, D. et Rut, C. 2010. *Classes et fonctions grammaticales au quotidien*, Cycle 3.

²¹ Barth, B.-M. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*.

Ainsi, afin de travailler les notions de classes et fonctions grammaticales, les auteurs de l'ouvrage *Classes et fonctions grammaticales au quotidien* proposent d'aborder ces notions par des critères qui les définissent, et notamment celui de présence ou d'absence. Ils posent alors la chose suivante : lorsque le nom est défini par le fait qu'il est précédé d'un déterminant, si c'est un exemple-oui, le déterminant précède le nom, le nom peut être catégorisé ; si c'est un exemple-non, il n'y a pas de déterminant, et ce n'est pas un nom. Bien que l'on demande aux élèves de s'éloigner du sens de l'énoncé, celui-ci peut être sollicité pour certains critères. Les auteurs mentionnent ainsi le critère « précise le nom » pour l'adjectif, qui ne se substitue cependant pas à d'autres critères plus formels tels que le déplacement, l'ajout ou la suppression. La démarche ensuite suivie suit différentes étapes : une première étape d'observation-déduction, et une seconde étape de vérification et d'abstraction. L'objectif de cette méthode est de construire progressivement les classes et fonctions au CE2, et propose donc une progression grammaticale précise au cours de l'année.

La première phase de cette démarche est celle de l'observation-déduction, dont l'objectif est de mettre en évidence tous les critères retenus pour une notion donnée. Les élèves observent par groupes des exemples proposés et formulent des hypothèses : il s'agit par exemple de rechercher les critères qui caractérisent la classe du nom. Ce travail est suivi d'une mise en commun où chaque groupe présente ses hypothèses. La deuxième phase consiste à affirmer les caractéristiques de la notion, par un classement et une justification des élèves. Après cette étape, les élèves produisent l'outil qui énumère les caractéristiques de la notion. Enfin, une dernière phase, appelée renforcement de l'apprentissage, a pour but de permettre aux élèves de s'approprier la notion par différents exercices.

Cette démarche visant à établir les critères des classes grammaticales repose ainsi sur la capacité à catégoriser selon un critère de présence ou d'absence. La catégorisation, d'après Edith Salès-Wuillemin, est une opération cognitive qui consiste à organiser et à ranger des données collectées dans un environnement. Ces données collectées sont organisées par ensembles, appelés classes, et sont regroupées ainsi car elles partagent des caractéristiques communes, qui sont des propriétés. Ce processus de catégorisation nécessite un certain nombre d'activités mentales. En effet, pour procéder au classement, le sujet doit identifier les ressemblances et les différences d'une catégorie, et identifier, pour deux objets d'une même catégorie, des propriétés communes. Par ailleurs, plusieurs critères peuvent être observés pour réaliser un classement. Ainsi, lorsqu'on procède à une catégorisation, il s'agit de choisir un critère particulier qui sera observé et retenu pour procéder au classement. Enfin, la

catégorisation effectuée, dans la mesure où elle s'appuie sur des critères de comparaison particuliers, est évolutive. Elle répond à un objectif donné à un instant précis, mais les données peuvent être réorganisées si on les perçoit différemment, c'est ce qu'Edith Salès-Wuillemin appelle la réaffectation catégorielle.²²

Dans l'ouvrage *La grammaire au quotidien*, publié en 2012, les auteurs Laurence Maurel, Ghislaine Haas et Pascale Boulez cherchent à développer une méthode qui permette à l'élève d'adopter une posture métalinguistique par rapport à la grammaire.²³ Pour ce faire, elles expliquent qu'il faut commencer par donner à l'élève le goût de la grammaire, en suscitant chez lui curiosité et motivation. Elles proposent alors d'initier les séances de grammaire par une observation de suite de posters. Ceux-ci évoquent la rencontre entre trois enfants et un jeune extra-terrestre à qui il faut apprendre le français, et permettent ainsi aux élèves de s'identifier aux personnages de l'histoire, et par les situations proposées, de jouer le rôle de l'enseignant dans cet apprentissage. En effet, chaque leçon commence par la présentation d'un énoncé agrammaticale, que les élèves doivent corriger. Après cette correction « naturelle » que les élèves réalisent, il s'agit de réfléchir à cette correction, et de comprendre pourquoi l'énoncé initial n'était pas correct. Ils s'appuient initialement sur leurs compétences linguistiques intuitives, puis procèdent dans un second temps à une analyse métalinguistique. Ces observations, également composées d'activités de manipulation comme le classement, sont suivies d'une synthèse et d'exercices d'approfondissement.

Brigitte Mahillon et France Tillieu décrivent dans *Le petit laboratoire de grammaire* plusieurs phases dans l'enseignement de la grammaire par la manipulation. La première phase est une phase de découverte où les enfants procèdent à différentes manipulations, et découvrent la terminologie correspondante aux notions émergentes. Cette phase est découpée en plusieurs étapes : l'observation et la manipulation, l'analyse (poser une question, comparer et analyser les réponses), le classement (trouver et justifier les critères de classement), la catégorisation (faire émerger les points communs et poser une étiquette) et la comparaison. La deuxième phase est la phase de synthèse, qui suit chaque séance de découverte et établit la règle dégagée lors de la recherche. Une synthèse plus générale doit également être organisée après plusieurs séances de recherche, lorsque la notion a été observée sous différents angles, afin de synthétiser les différentes règles dégagées et les exceptions observées. Après la phase de synthèse vient la

²² Salès-Wuillemin, E. 2006. *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*.

²³ Haas, G., Maurel, L. et Boulez, P. 2012. *La grammaire au quotidien*

phase d'entraînement, chronophage mais essentielle. Elle doit s'organiser sous forme de séances de travail régulières.

- L'importance de l'outil créé par les élèves

Christine Tallet, dans un article publié en 2003²⁴, décrit un dispositif qu'elle a mis en place, en s'appuyant sur les travaux de Haas et Lorrot portant sur les ateliers de négociation graphique. Ce dispositif cherche à rendre compte de l'efficacité de grilles de relecture après une dictée, et il est mené auprès de trois groupes d'élèves, issus de classes du cours élémentaire. Un des groupes ne bénéficie d'aucune grille de relecture, le deuxième groupe procède à la relecture en utilisant une grille imposée dans des évaluations nationales, enfin, le troisième groupe utilise une grille de relecture créée lors d'échanges au sein du groupe avec l'enseignant. Pour le groupe 3, les élèves échangent et confrontent leurs stratégies, cela dans le but de dépasser les représentations des élèves qui font obstacle à leur apprentissage. Christine Tallet fait le constat, en analysant les résultats de cette recherche, que les élèves ayant bénéficié d'une grille de relecture déjà proposée n'en tirent pas de bénéfice particulier. A l'inverse, les élèves du groupe 3, ayant bénéficié d'activités métalinguistiques et d'échanges pour réfléchir à une grille de correction, montrent de nets progrès. Leurs erreurs sont moins nombreuses, et surtout, leur raisonnement fait appel à une analyse syntaxique leur permettant de justifier correctement l'orthographe proposée. Ainsi, « pour que la grille de relecture soit un véritable outil méthodologique qui apporte un savoir-faire, il est indispensable qu'elle ait été construite par l'élève. »

- L'exemple du tri de mots en CE2

La banque de séquences didactiques du réseau Canopé présente des ressources pour réaliser un tri de mots selon leur nature en classe de CE2, et propose notamment deux modules.²⁵

Le premier module intitulé « Des tris individuels au tri négocié » a pour objectifs de « développer la vigilance métalinguistique des élèves grâce à « des activités de manipulations de phrases, de tris, de classements (...) », d'identifier les principaux constituants d'une phrase

²⁴ Tallet, C. (2003). « 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*, n°28, pp 27-46.

²⁵ Banque de séquences didactiques Réseau Canopé, Le tri de mots au CE2, <https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=886147>

simple en les répartissant en classes de mots : noms, verbes, déterminants, adjectifs, pronoms, mots invariables », et enfin de « rendre conscience des stratégies et procédures à mettre en œuvre pour justifier ses choix : identifier les propriétés d'une classe de mots, commuter des unités. »

Ce premier module présente une séance en deux phases. Chaque élève a précédemment trié les mots d'une phrase selon sa classe grammaticale. Dans un premier temps, au sein d'un groupe de trois élèves, chaque élève expose le tri individuel qu'il a effectué précédemment, puis dans un second temps, ils procèdent à un tri commun. Ce tri se présente sous la forme d'un tableau en colonnes, chaque colonne doit présenter une phrase expliquant et justifiant pourquoi les mots sont dans cette colonne. Les intitulés des colonnes sont ainsi « déterminants », « verbes », « noms », « adjectifs »... Il y a également une colonne « je ne sais pas » lorsque les élèves ne savent pas justifier le placement d'un mot. Quelques critères de justification donnés par les élèves sont par exemple présentés dans la vidéo ressource : « *le déterminant va dans cette colonne parce que ça va avec le nom* », « *le verbe ici parce qu'on peut dire 'ne gobe pas'* ». Les mots sont découpés et les élèves les collent dans la colonne correspondante.

Morgane Beaumanoir-Secq, professeure agrégée en lettres modernes, propose un commentaire de ces activités de tris. Elle explique ainsi qu'il faut se méfier des procédures déclarées par les élèves, car elles comprennent toujours un écart entre ce que l'élève dit faire, et ce qu'il fait vraiment. Par exemple, un élève déclare que le déterminant est placé devant le nom, puis classe ensuite le pronom « on » dans la colonne des déterminants. La procédure qu'il déclare est correcte, mais il ne l'applique pas correctement. Cependant, cet écart peut être une première étape sur un tri de mots, petit à petit, l'élève va finir par réaliser correctement cette procédure.

Elle attire l'attention sur le fait qu'il faut souvent multiplier les procédures pour s'assurer d'un classement, car ces procédures, utilisées de façon singulière, peuvent parfois induire en erreur et s'opposer. Par exemple, utiliser la procédure qui indique que le verbe est une action, ne suffit pas pour classer un mot dans la catégorie des verbes. Il faut employer d'autres procédures comme l'encadrer par « ne...pas », le remplacer par un autre verbe (substitution), le modifier... La progression des élèves se mesure ainsi par leur capacité à multiplier ces procédures.

Le deuxième module proposé s'intitule « Du débat argumenté à l'identification de la classe grammaticale du mot », et vise les compétences suivantes : « développer la vigilance métalinguistique des élèves en les aidant à pratiquer des observations, à entrer dans des

réflexions organisées sur le fonctionnement de la langue pour commencer à acquérir des notions fondamentales permettant de traiter des problèmes de compréhension et des problèmes orthographiques », « identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique et en les répartissant en classes de mots : noms, verbes, déterminants, adjectifs, pronoms, mots invariables », « prendre conscience des stratégies et procédures à mettre en œuvre pour justifier ses choix : identifier les propriétés d'une classe de mots, commuter des unités ».

Lors de cette séance, chaque équipe ayant précédemment réalisé un tri commun, vient présenter son travail. Chaque colonne est alors discutée, argumentée et réfléchie. Les critères de chaque classe grammaticale précédemment dégagés par les élèves sont étudiés pour chaque mot. En fin de séance, les élèves rangent les mots dans les boîtes qui sont construites au fur et à mesure des séances, et qui respectent des critères identifiés pour chaque classe construite au cours des séances. Par exemple, la boîte des adjectifs contient plusieurs critères tels que « l'adjectif décrit le nom », « il est à côté du nom », « il s'accorde avec le nom et le déterminant », « je peux le remplacer par un autre adjectif ». Ces critères qui définissent chaque classe grammaticale sont des critères évolutifs, qui peuvent être revus en fonction des conclusions de chaque séance. Morgane Beaumanoir-Secq conseille pour ces activités de tris, de passer par une gestuelle et une kinesthésie pour matérialiser les remplacements effectués lors de la discussion en collectif. Il faut ainsi travailler les commutations à l'aide d'étiquettes par exemple, et ne pas se limiter à cette manipulation orale.

c) La posture enseignante

A propos de la démarche active de découverte développée dans l'ouvrage *Classes et fonctions grammaticales au quotidien*, les auteurs expliquent que l'enseignant doit, avant tout, maîtriser le sujet abordé, afin de pouvoir accueillir toutes les remarques des élèves, mais également, accepter d'aborder une séance sans en connaître le déroulement exact puisqu'elle dépendra des réflexions des élèves. Il doit se préparer à pouvoir ajouter ou enlever des exemples au cours de la séance en fonction des réussites et difficultés des élèves. Il doit adopter au cours de la séance une posture de guide, restant en retrait pour laisser place à la progression de la réflexion des élèves, et s'y adapter. Ainsi, le cours d'une séance peut tout à fait prendre une tournure différente en fonction des remarques qui émergent.

Dans son commentaire à propos des séances de tris au CE2, proposées par le réseau Canopé, Morgane Beaumanoir-Secq donne des pistes sur la posture enseignante à adopter. Dans

les activités de tri, l'enseignant doit se mettre en retrait et laisser les élèves réfléchir par eux-mêmes. Il s'agit de poser des questions ouvertes à l'élève afin de lui permettre d'aller au bout de son raisonnement, en lui demandant essentiellement comment et pourquoi il réalise cette opération. Elle explique que lorsque l'on demande à un élève de trier des mots d'une phrase, qui sont alors sous forme d'étiquettes, les mots deviennent des objets, facilement décontextualisés de la phrase initiale pour les élèves. Cela est alors source de difficultés et d'erreurs puisque plusieurs mots de la langue française ne peuvent être identifiés comme appartenant à une classe grammaticale s'ils sont décontextualisés. Il faut donc concevoir la phrase comme étant une contrainte obligatoire qu'il ne faut pas oublier. C'est un exercice difficile pour les élèves, qu'il faut faciliter, en affichant par exemple le plus possible la phrase étudiée. Dans la séquence proposée par Marjorie Kéraudy-Père, professeure des écoles et maître formatrice, cette enseignante insiste auprès des élèves pour que ceux-ci se réfèrent à la phrase initiale, en l'affichant au tableau, et en l'écrivant sur les feuilles de tri de chaque élève. Le rôle primordial de l'enseignant est donc de renvoyer l'élève au texte.

III. Application en classe de CE2

Après cette partie théorique, l'objectif de la présentation suivante est de proposer une séquence pour la classe de CE2, articulée en deux phases : une première partie qui permettra d'aborder l'adjectif qualificatif par une démarche de découverte active, puis une seconde, qui permettra de mettre en application ces nouvelles connaissances, en lien avec les compétences acquises au cours de l'année, pour un exercice de tri de mots selon la classe grammaticale. L'objectif sera alors d'évaluer l'impact d'une démarche de manipulation sur les compétences et la motivation des élèves.

1) Des choix correspondants aux élèves

En troisième période de l'année, nous avons réalisé une première expérience de tri de mots lors d'une séance de vocabulaire, à propos des synonymes. Chaque élève a reçu un mot écrit sur une étiquette, et nous avons procédé à une catégorisation.

Je n'ai pas précisé en début de séance que celle-ci portait sur les synonymes, car je voulais observer le classement qui serait proposé spontanément par les élèves. Chaque élève a donc lu son mot, un premier élève est venu l'afficher au tableau. Ensuite, chacun est venu afficher son

étiquette, en lisant à chaque fois le mot écrit à voix haute, et en justifiant pourquoi, soit, il le mettait dans une colonne déjà créée, soit, pourquoi il en créait une nouvelle.

Le premier classement que nous avons alors obtenu proposait une catégorie comprenant les verbes, une seconde avec les adjectifs et enfin une troisième avec les adverbes. Lorsque j'ai interrogé les élèves à la fin de ce tri en leur demandant s'ils étaient tous d'accord avec cette proposition, certains ont répondu par la négative en expliquant qu'ils avaient commencé à trier par synonymes. Je leur ai alors demandé d'explicitier cette possibilité et de la mettre en pratique en réajustant le tri au tableau. Après cette phase de révision, l'unanimité a gagné la classe, les élèves reconnaissant que ce tri était plus cohérent.

Lors de cette séance de tri de mots, nous avons donc procédé à un classement des mots entre synonymes. J'ai pu observer que sans indications de ma part, les élèves étaient pleins de ressources et d'idées pour proposer un classement, auquel je n'avais moi-même pas pensé. Par ailleurs, mon appréhension à l'approche de cette séance était notable, ne sachant pas quelles seraient les propositions des élèves. J'ai pu constater que l'exercice, s'avérant difficile pour moi car ne maîtrisant pas toutes les données de la séance, s'est révélé pour les élèves être d'une grande richesse. Leur intérêt et leur implication ont été grands, et j'ai pu noter leur plaisir à chercher tous ensemble un tri cohérent qui satisfasse tous les élèves.

Cette première expérience, déjà positive en termes de motivation pour les élèves, aurait pu être améliorée. Nous n'avons par exemple, à la lumière des recherches précédentes, pas relevé les critères essentiels de la catégorisation réalisée. La séance était axée sur une observation et une recherche collective, et il est probable que certains élèves n'aient pas eu le temps nécessaire pour imaginer un tri possible. Une phase de tri individuelle leur aurait probablement été bénéfique.

C'est sur cette première expérience de tri de mots, et sur le ressenti des élèves après un premier exercice de manipulation, ainsi que sur les nombreuses recherches liées à la manipulation en grammaire, que je me suis appuyée pour penser la séquence suivante, portant sur les adjectifs qualificatifs. Notons que nous traiterons dans cette séquence seulement des adjectifs qualificatifs épithètes, dans un premier temps.

A la suite des lectures précédentes, quelques éléments essentiels semblent se dégager pour construire une séquence articulée autour de la manipulation.

D'abord, il est nécessaire que la démarche adoptée s'inscrive dans les objectifs requis par les programmes du cycle 2. Ceux-ci ayant pour objectif d'assurer des compétences de base solides en lecture et en écriture pour tous les élèves, en passant par l'observation, la manipulation, le classement et la transformation des énoncés rencontrés, il semble approprié d'aborder la grammaire en passant par les activités de manipulation. Jean-Christophe Pellat expliquant que les opérations linguistiques de base permettent d'analyser à la fois les unités de la phrase, mais également le sens, cette séquence présentée tentera d'inclure certaines de ces opérations, permettant de donner quelques clés de réussite aux élèves, dans l'objectif de mieux maîtriser lecture et écriture. Par ailleurs, les programmes du cycle 2 en étude de la langue mentionnent pour une des compétences la capacité à « *différencier les principales classes de mots* », ce que nous travaillerons au sein de cette séquence.

La démarche la plus souvent retenue dans les méthodes de manipulation proposées suit une organisation axée en trois étapes : découverte, synthèse et entraînement. C'est ce plan que l'on gardera donc en tête pour la mise en place d'une nouvelle séquence. En effet, dans ce type de démarche qualifiée « démarche active de découverte », une place importante est accordée à la recherche de l'élève, et c'est une source de motivation et de curiosité pour lui, selon Ghislaine Haas. C'est donc sur cette démarche et cet aspect de recherche que je m'appuierai pour susciter la motivation et l'intérêt chez les élèves.

De plus, l'un des points essentiels de cette démarche sera également la création d'un outil en classe, à la suite des observations effectuées par les élèves. C'est un des points de la méthode proposée par les auteurs de l'ouvrage *Classes et fonctions grammaticales au quotidien*, et renforcée par l'expérience de Christine Tallet, à propos des activités métalinguistiques : l'outil est plus efficace lorsqu'il est construit et élaboré par l'élève.

Par ailleurs, Christophe Pellat expliquant que l'utilisation de ces opérations linguistiques permet d'analyser la phrase en identifiant les différentes unités linguistiques de celle-ci, mais également d'analyser le sens de la phrase, il semble bénéfique d'en proposer l'utilisation aux élèves. L'expansion sera ainsi abordée lors d'un exercice d'écriture, et la substitution, ou commutation, également décrite comme une procédure très efficace par Morgane Beaumanoir-Secq, sera mise en évidence dans ce même exercice.

Enfin, ce travail sur les adjectifs qualificatifs intervient après d'autres leçons sur les classes grammaticales réalisées au cours de l'année. Les élèves de CE2 connaissent quelques classes grammaticales, telles que les noms, les verbes, les pronoms personnels et les

déterminants. L'objectif final de cette séquence serait donc d'être capable de catégoriser les mots d'une phrase donnée en justifiant son classement. Les élèves connaissent quelques critères pour reconnaître un nom, un déterminant et un verbe, car nous travaillons quotidiennement ces notions depuis le début de l'année, ils ont à disposition des leçons que nous avons élaborées ensemble en classe, et qui listent ces critères. Cependant, nous avons suivi une méthode relativement classique pour aborder ces notions, fondée principalement sur des exercices d'application après avoir appris la leçon. Il sera donc intéressant d'évaluer l'impact d'une démarche de manipulation sur les compétences des élèves, en comparant par exemple leurs justifications selon les classes grammaticales.

2) Une proposition pédagogique : les adjectifs qualificatifs

Pour ce travail sur la classe grammaticale de l'adjectif qualificatif, j'ai choisi de retenir quatre critères qui permettront aux élèves de catégoriser cette notion. Deux de ces quatre critères reviennent souvent dans les propositions des manuels, on les retrouve notamment dans les ouvrages *Le petit laboratoire de grammaire* ou *Classes et fonctions grammaticales au quotidien* que nous avons évoqués précédemment. Ils fixent que l'adjectif précise le nom, et qu'il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. Le troisième critère consiste à affirmer que dans une phrase, un adjectif peut être remplacé par un autre adjectif. Enfin, au regard du profil des élèves de la classe dans laquelle j'effectue mon stage cette année, et afin d'éviter aux élèves des procédures trop automatiques, je pense intéressant d'ajouter un quatrième critère, celui de la possibilité de compléter un nom par un adjectif, et non l'obligation. En effet, certains élèves de la classe auraient probablement tendance à chercher systématiquement un adjectif qualificatif dans les phrases sur lesquelles ils travailleront, ce qui pourrait les bloquer ou les induire en erreur dès lors qu'un énoncé ne présenterait pas d'adjectifs qualificatifs. Je pense donc important, à ce niveau, de leur faire remarquer que ce n'est pas un élément nécessairement obligatoire. Cependant, c'est un critère qui pourra évoluer au cours des séances de tri de mots, avec la découverte notamment des adjectifs attributs, qui ne pourront pas être supprimés.

Cette séquence présente plusieurs phases. Certaines ont pu être testées pendant la période de confinement, de façon très aménagée, au vu des conditions difficiles de classe à la maison pour certains élèves. D'autres phases sont explicitées, de sorte qu'elles pourront peut-être par la suite être mises en place dans une classe.

a) Les critères de l'adjectif qualificatif

Le tableau suivant mentionne les principales étapes de la première phase de travail sur les critères de l'adjectif qualificatif.

| Phase 1 : Observation | | |
|---|---|---|
| Séances | Objectifs | Activités proposées |
| Séance 1 : le nom peut être complété par un adjectif qualificatif. | Dégager un des critères de l'adjectif qualificatif : l'adjectif qualificatif n'est pas toujours présent dans une phrase. | Tri de phrases : Corpus présentant des phrases comportant des adjectifs qualificatifs et d'autres non. |
| Séance 2 : l'adjectif précise le nom. | Dégager deux des critères de l'adjectif qualificatif : l'adjectif qualificatif précise le nom, il peut être remplacé par un autre adjectif. | Exercice d'écriture – expansion / substitution : Développer une phrase à l'aide d'adjectifs qualificatifs pour lui donner une atmosphère d'abord effrayante, puis joyeuse. Remarquer que les adjectifs sont substituables les uns aux autres. |
| Séance 3 : l'adjectif s'accorde en genre et en nombre. | Dégager un quatrième critère de l'adjectif qualificatif : celui-ci s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. | Tri de groupes de mots : A partir d'un corpus, observer les groupes nominaux et proposer une catégorisation. |
| Phase 2 : Synthèse | | |
| Séance 4 : réalisation d'un outil pour catégoriser l'adjectif qualificatif. | Créer une affiche de synthèse sur l'adjectif qualificatif à destination de la classe. | A partir d'un texte, repérer les adjectifs qualificatifs et écrire les critères qui définissent l'adjectif qualificatif. |

| | | |
|---|---|--|
| | | Identifier les questions que l'on peut se poser pour reconnaître un adjectif qualificatif. |
| Phase 3 : Entraînement | | |
| Exercice d'entraînement quotidien – phrase du jour. | Repérer les adjectifs qualificatifs et identifier le nom qu'ils qualifient. | Repérer dans une phrase le sujet, le verbe, et les adjectifs qualificatifs. Relier l'adjectif qualificatif au nom qu'il qualifie. |
| Séance 5 : appliquer les règles d'accords. | Repérer le nom qualifié, puis y associer l'adjectif qualificatif correspondant, respectant les règles d'accord en genre et en nombre. | Compléter un texte avec une liste d'adjectifs qualificatifs proposés qui doivent respecter les règles d'accord. |
| Séance 6 : utiliser l'adjectif qualificatif. | Comprendre la fonction de l'adjectif qualificatif. | Travail sur le portrait : identifier les mots qui permettent d'associer une description à un personnage. Production d'écrit : réaliser son autoportrait et deviner qui est l'auteur des autoportraits lus en classe. |

Dans cette première partie de séquence, quelques activités de manipulation ont pu être testées lors de la période de confinement. Les élèves travaillant en autonomie ou avec l'aide de leurs parents, elles n'ont cependant pas permis d'aboutir à l'objectif final de chacune de ces séances, à savoir, dégager à la suite de l'observation un critère de catégorisation de l'adjectif qualificatif.

La séance 1, visant à observer la possible présence d'adjectifs qualificatifs dans une phrase, s'appuie sur le corpus de phrases suivant :

J'ai fait une jolie tarte chocolatée.

Le soleil brille dehors.

Un gros chat gris s'avance sur le toit pentu.

Le prince arrive sur son cheval.

Chloé a acheté deux robes fleuries dans une nouvelle boutique.

A qui appartient ce gros cartable rouge ?

La consigne donnée aux élèves lors de cet exercice à la maison est :

« Observe ces énoncés et essaie de les trier en expliquant ton choix par une phrase. Que peux-tu en déduire ? »

Sur sept retours de travaux d'élèves (cf annexes), six d'entre eux ont réalisé un classement en expliquant qu'ils avaient trié d'un côté, les phrases comportant des adjectifs qualificatifs, et de l'autre celles n'en possédant pas. Un élève a proposé un tri en deux colonnes, en distinguant adjectifs féminins et masculins. Cependant, et c'est une remarque de Morgane Beaumanoir-Secq dans son commentaire proposé sur le tri de mots, cet élève expliquant qu'il procède en distinguant féminin et masculin, on observe un écart entre la procédure qu'il décrit et celle qu'il applique réellement. En effet, on retrouve dans la colonne des adjectifs féminins la phrase comportant les termes « *un gros cartable rouge* », et par conséquent à la suite de ce classement, des énoncés ne comportant pas d'adjectifs qualificatifs dans la catégorie des adjectifs masculins. Toutefois, ce classement unique révèle l'intérêt de proposer cette activité en classe, dans la mesure où elle aurait permis de faire un lien avec la séance 3 relative à l'accord de l'adjectif en genre et en nombre, et de faire émerger cette notion grâce aux élèves.

Mener cette séance en classe aurait permis de poursuivre cette première phase de tri individuelle avec une mise en commun. Chaque élève aurait ainsi pu présenter le tri réalisé et surtout la justification. Une phase de bilan de séance aurait pour objectif de dégager le premier critère de l'adjectif qualificatif : il peut être présent ou absent dans une phrase.

Les conditions de réalisation de cet exercice auraient également été différentes s'il avait été réalisé en classe. En effet, à la maison, chacun fait avec le matériel à disposition et les ressources. En classe, l'objectif aurait été de passer par une action kinesthésique, comme le recommande Morgane Beaumanoir-Secq. Les phrases sont alors découpées et triées dans un tableau. Cela permet ainsi aux élèves de pouvoir effectuer plusieurs tentatives et de réviser leur tri jusqu'à ce qu'ils en soient convaincus. Chaque colonne doit également contenir une phrase

de justification, par exemple « *Ici, je place les phrases affirmatives.* », « *Ici, je place les phrases qui contiennent un verbe du troisième groupe.* », ou encore la justification attendue « *Ici, je place les phrases qui comportent des adjectifs qualificatifs.* ». Également, les élèves ont la possibilité, s'ils se trouvent dans cette situation, de créer une colonne « *Je ne sais pas.* ». Cette option n'avait pas été clairement évoquée lors de notre première expérience de tri de mots sur les synonymes, car, même si au début certains mots restaient en suspens, les élèves étaient parvenus à les classer dans une catégorie et à justifier de façon précise ce choix.

La séance 2, ayant pour objectif de faire émerger les critères de substitution de l'adjectif, et le fait qu'il précise le nom, s'articule autour d'une activité principale de production écrite. A partir d'un énoncé simple « *Le dragon regarde par la fenêtre.* », les élèves ont la consigne suivante :

« *En développant cette phrase, tu créeras deux nouvelles phrases : l'une doit être effrayante, et l'autre doit être joyeuse. Observe ensuite la place des adjectifs.*»

Ce deuxième exercice a été réalisé par les élèves en période de confinement. Voici trois exemples de productions d'élèves (cf annexes) :

Elève 1 :

L'immense dragon enragé regarde par la grande fenêtre cassée.

Le petit dragon multicolore regarde par la jolie fenêtre dorée.

Elève 2 :

Le gros dragon terrifiant et repoussant regarde par la fenêtre déchiquetée.

Le tout petit dragon bleu trop mignon regarde par la petite fenêtre.

Elève 3 :

Le dragon regarde par la fenêtre, il voit une sorcière méchante et laide. La sorcière transforme les enfants en crapaud bleu puis en oiseau marron.

Le dragon regarde par la fenêtre, il voit des oiseaux bleus, rouges, verts, jaunes et violets. Un jour, il voit un château pointu, il était gris. Il rencontre une belle princesse aux cheveux longs.

Après avoir reçu ses productions, c'est lors de la correction que j'ai attiré l'attention des élèves sur les mots qui permettaient de créer l'atmosphère heureuse ou effrayante de la phrase.

Dans un premier temps, lors d'une séance en classe, l'objectif aurait été de proposer une observation aux élèves, en affichant les phrases créées au tableau. Nous aurions ainsi identifié les mots permettant de distinguer les différentes ambiances produites : pour ce faire, la question pouvant être posée aux élèves afin de faire émerger de leur part cette remarque aurait pu être « *Comment imaginez-vous ce dragon, et pourquoi ?* ». On s'attend alors à ce qu'ils répondent en citant des éléments des productions, probablement les adjectifs qualificatifs, pour justifier leur proposition. Dans un deuxième temps, et par l'observation de la place des adjectifs dans les deux cas, l'objectif aurait été de faire apparaître le critère de substitution de l'adjectif.

Cette séance vise donc à permettre aux élèves de chercher et observer afin d'aboutir à l'émergence de deux critères supplémentaires de l'adjectif qualificatif, les questions posées vont donc dans ce sens. Cependant, les réflexions et remarques devant venir des élèves pour être une vraie source de compréhension et de réussite pour eux, il se peut que la séance évolue vers d'autres remarques. Ainsi, les propositions des élèves présentées ici auraient pu nous diriger vers l'aspect sémantique de l'adjectif qualificatif avec les productions des élèves 1 et 2. En effet, à partir de ces productions, nous aurions ainsi pu dégager l'idée que les adjectifs qualifiant les noms *dragon* et *fenêtre* suffisaient à changer complètement le sens de la phrase, en apportant des précisions non négligeables sur les noms. Afin de guider les élèves vers l'objectif final de la séance, à savoir dégager l'idée que l'adjectif qualificatif précise le nom, il aurait été intéressant de faire comparer aux élèves les 3 types de phrases travaillées, en les classant dans un tableau : phrase neutre / phrase effrayante / phrase joyeuse. La production de l'élève 3 aurait pu attirer l'attention des élèves sur la place de l'adjectif dans la phrase. Celle-ci s'appuie également sur l'utilisation des adjectifs qualificatifs pour développer le premier énoncé, mais cette dernière proposition présente l'utilisation d'un adjectif qualificatif attribut. Au sein de la classe, il est probable que plusieurs élèves auraient fait le même usage de l'adjectif. Nous aurions donc pu nous saisir de cette production et d'éventuelles remarques des élèves pour aborder cette notion.

La séance 3 vise à dégager le dernier critère catégorisant l'adjectif qualificatif : il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qualifié. Elle s'articule autour d'une activité de tri de groupes nominaux. Chaque élève reçoit une liste de ces groupes nominaux, et doit essayer d'en proposer une catégorisation. Le tri est d'abord individuel, puis suivi d'une mise en commun. Le corpus pourrait être le suivant :

Les jolies fleurs – la table basse – le dragon effrayant – la petite horloge – les lionnes rugissantes – la princesse courageuse – les grands immeubles – l’arbre centenaire – les ours bruns – les tables festives – le lion endormi

On s’attend alors à ce que les élèves proposent un tri distinguant les groupes nominaux comportant les adjectifs masculins, féminins, singuliers et pluriels. Cependant, il est probable d’avoir des classements relevant du sens, avec par exemple les objets, les personnages et les animaux dans trois catégories différentes. On leur laissera dans cette séance, comme pour la suite des activités de tri de mots, la possibilité d’avoir une catégorie *Je ne sais pas*, afin d’axer la priorité de l’exercice sur la justification du classement.

Le but de la mise en commun sera de permettre à chaque élève de présenter son classement et ses justifications. Après avoir écouté les différentes propositions, on envisagera de réaliser un nouveau classement au sein de la classe. De ce classement que les élèves devront observer, il faudra ensuite déduire le troisième critère de l’adjectif. On pourra s’appuyer si le critère n’émerge pas, sur la comparaison des groupes nominaux *le lion endormi – les lionnes rugissantes* et *la table basse – les tables festives*, afin d’orienter les élèves.

Les trois premières séances de cette première phase de travail doivent, si elles sont réalisées en classe, aboutir à une phrase de conclusion, reprenant le critère essentiel dégagé sur la séance. Sur la séance 3, cette phrase serait ainsi « *L’adjectif s’accorde en genre et en nombre avec le nom qu’il qualifie.* »

Ainsi, la séance 4 consiste à construire l’outil qui servira par la suite de ressource pour un exercice de tri de mots mettant en jeu toutes les classes grammaticales. Elle s’appuie sur les phrases de conclusions construites lors des trois premières séances, et sur le corpus suivant :

Monsieur Mathieu a une grosse moustache qui cache son sourire chaleureux. Il a des cheveux bruns et courts. Il porte des lunettes rondes, une chemise rayée, un pantalon bleu et des chaussettes fleuries. Son bonnet rouge le protège des vents violents.

A partir de ce texte, les élèves repèrent les adjectifs qualificatifs puis expliquent comment ils les ont repérés. Puis, pour chaque terme, on procède à une vérification en passant en revue les quatre critères définis précédemment. Ainsi, pour le premier adjectif, on aurait :

- l’adjectif *grosse* précise le nom *moustache*.
- l’adjectif *grosse* s’accorde en genre et en nombre avec le nom *moustache*.
- Je pourrais dire *Monsieur Mathieu a une moustache*.

- Je pourrais remplacer *grosse* par un autre adjectif, par exemple *petite*.

Chaque critère est alors écrit sur une affiche, avec quelques exemples issus du texte, ayant permis la vérification.

Les séances suivantes ciblées sur l'adjectif qualificatif ont pour objectif de s'entraîner à réaliser les accords et à repérer les adjectifs dans une phrase. Une séance de production écrite permet de comprendre l'importance du rôle de l'adjectif dans une phrase, et particulièrement dans une description. Cette séance pourra également permettre de lister un certain nombre d'adjectifs pouvant être une ressource pour les élèves lors des productions écrites.

b) Le tri de mots pour travailler les classes grammaticales

Après cette première phase visant à donner aux élèves les compétences nécessaires pour reconnaître l'adjectif qualificatif, l'objectif est de pouvoir mettre en application les connaissances construites au cours de l'année lors d'un exercice de tri portant sur les classes grammaticales.

Ainsi, pour cette activité de tri, et en suivant la démarche proposée par les ressources Canopé sur le tri de mots en CE2, chaque élève devra individuellement, par groupes, puis collectivement, trier les mots d'une phrase selon leurs classes grammaticales. Les classes grammaticales identifiées dans l'énoncé de recherche seront limitées à ce que nous avons travaillé dans l'année, à savoir le verbe, le nom, les déterminants, les pronoms personnels et les adjectifs qualificatifs.

La démarche suivie pour le premier exercice de tri de mots sera la suivante :

| Séances | Objectifs | Activités proposées |
|----------|---|---|
| Séance 1 | Réaliser un tri de mots pour différencier les classes grammaticales de façon individuelle. Justifier son classement. | Découper et trier les mots d'une phrase, et justifier son choix par une phrase. |
| Séance 2 | Réaliser un tri de mots pour différencier les classes grammaticales. Justifier son classement. | Par binôme, les élèves reprennent chaque mot de la phrase et expliquent pourquoi ils l'ont placé dans telle ou telle catégorie. Après |

| | | |
|----------|---|---|
| | Partager son point de vue et défendre ses choix. | discussion, ils proposent un nouveau tri. |
| Séance 3 | Réaliser un tri de mots pour différencier les classes grammaticales. Justifier son classement. Partager son point de vue et défendre ses choix. | Chaque binôme vient présenter à la classe son classement, explique son choix. Discussion en collectif et retour systématique aux outils construits (affiches de la classe énumérant les critères) pour réaliser une vérification collective. |

L'énoncé de travail envisagé est le suivant :

La bergère guide les moutons fatigués.

Cet énoncé, sans avoir l'intention de mettre les élèves en difficulté, a cependant l'objectif de leur permettre de réfléchir et de ne pas travailler de façon automatique. Dans cette dynamique, certains mots sont connus par les élèves comme pouvant être à la fois nom commun ou verbe, comme *guide*. L'ambiguïté peut également être présente sur le terme *fatigués* qu'il faudra ici ne pas confondre avec le verbe.

Les élèves auront à leur disposition pour cet exercice les outils créés en cours d'année pour reconnaître les différentes classes grammaticales, et le dernier outil sur les adjectifs qualificatifs. L'objectif sera de passer en revue les critères qui permettent de catégoriser pour chaque classe grammaticale, afin d'arriver à un classement. Pour la première séance, il s'agira de dégager les différentes étapes de ce tri de mots en faisant l'inventaire des stratégies mises en place par les élèves :

- Je regarde tous les mots de la phrase.
- Je prends un mot, je regarde ces critères, puis je le place dans la bonne colonne.
- Je justifie mon classement.

Les élèves pourront, afin de réaliser ce tri, et comme le recommande Morgane Beaumanoir-Secq, le faire de façon kinesthésique. Chaque mot sera découpé et placé dans une des colonnes

du tableau présentant les différentes classes grammaticales travaillées. Cela permet en effet aux élèves d'ajuster leur tri et de réfléchir plus librement. L'élément essentiel de cet exercice de tri est la justification, qui doit apparaître dans chaque colonne. Cette justification étant primordiale, les élèves ont à disposition une catégorie « *Je ne sais pas.* » dont ils doivent se sentir libres de se servir, l'idée n'étant pas de les mettre en échec, mais de valoriser l'essai et la recherche.

Il est important, même si les élèves découpent la phrase en unités distinctes, qu'ils puissent s'y référer à tout moment, selon Morgane Beaumanoir-Secq. En effet, plusieurs critères qui permettent de catégoriser les mots sont liés à d'autres mots de la phrase, comme le nom et le déterminant.

| <i>La bergère guide les moutons fatigués.</i> | | | | | |
|---|--------------|-------------|--------------|--------------------|----------------|
| Verbes | Déterminants | Adjectifs | Noms communs | Pronoms personnels | Je ne sais pas |
| Parce que : | Parce que : | Parce que : | Parce que : | Parce que : | |

Après cette phase de tri individuelle, les élèves procéderont à un nouveau tri par groupe. Dans la classe de CE2 pour laquelle cette séquence est pensée, le petit nombre d'élèves permettra de faire travailler les élèves par binôme, et de réaliser des groupes plutôt hétérogènes, en veillant cependant à ne pas avoir dans un binôme un élève qui a de grandes facilités et un autre plus en difficultés. Cependant, l'hétérogénéité permettra tout de même de créer un élan de motivation pour les élèves les plus fragiles. Les tris réalisés en séance 1 de façon individuelle permettront également d'orienter le choix des groupes pour la séance 2. Après cette phase de tri en groupe viendra la mise en commun. Elle a pour but de proposer une synthèse des réflexions des élèves, puis après discussion de poser les justifications correctes. C'est aussi le moment qui peut permettre de faire évoluer les critères de catégorisation initialement posés.

3) L'évaluation de la démarche

Au regard du constat posé avant ce travail de recherche, identifiant les élèves comme peu intéressés par l'étude de la langue, et surtout, ne saisissant pas les notions abordées,

l'objectif est ici d'observer l'évolution de ce constat après une démarche proposant d'aborder les notions de grammaire par la manipulation et le tri.

Lors de la première phase de recherche sur les critères de l'adjectif qualificatif, on pourra particulièrement évaluer l'intérêt et la motivation des élèves, en les observant en classe, et en considérant leur participation aux différentes séances. On notera notamment leur participation au sein des travaux de groupe et des mises en commun, leur capacité à se référer ou non à l'outil créé, leur application et persévérance pour aller au bout des activités proposées. Également, ce sera le moment d'aborder l'importance de ces notions sur la maîtrise de la lecture et de l'écriture. On pourra inviter les élèves à réfléchir à l'utilité de l'adjectif qualificatif dans la compréhension d'un texte par exemple, en se référant à leurs productions écrites, dont nous n'aurions pas saisi le sens sans les adjectifs, ou encore à la maîtrise de l'accord des adjectifs avec le nom, qui permet d'orthographier correctement ces mots. A l'aide d'un questionnaire distribué en fin d'année, on pourra recueillir leur point de vue au sujet de l'étude de la langue, en leur demandant par exemple : *A quoi sert la grammaire ? Apprécies-tu étudier cette discipline ? Pourquoi ?*

En outre, c'est au cours des exercices de tri de mots, et en les répétant plusieurs fois, qu'on pourra évaluer l'impact de la démarche de manipulation sur les compétences et la motivation des élèves. On regardera ainsi plusieurs critères :

- Les élèves, par rapport au début de l'année, sont capables de justifier la classe grammaticale d'un mot (ils n'énumèrent plus successivement toutes les classes mais témoignent d'une véritable réflexion).
- Ils sont plus à l'aise pour catégoriser la classe de l'adjectif, qu'ils ont travaillée par une démarche active de découverte.
- On observe une progression des élèves sur les tris de mots individuels.
- Les élèves sont acteurs de la séance, ils prennent plaisir à réaliser l'activité (réaliser un questionnaire en fin de séance pour évaluer le ressenti des élèves du point de vue de la motivation).

IV. Conclusion

Ce travail avait pour objectif de réfléchir à une démarche d'enseignement de la grammaire permettant de répondre à un constat observé en classe : un manque d'intérêt et une approche trop abstraite des notions de grammaire pour les élèves. Toutes les propositions envisagées n'ont pas pu, au regard du contexte actuel, être mises en place. Cependant, elles m'ont permis de mesurer l'écart entre ma pratique et ce qui était recommandé pour favoriser l'apprentissage des notions chez les élèves. Les activités de tri d'énoncés, ou les opérations qui visent à manipuler les énoncés dans l'étude de la langue, permettent aux élèves d'adopter, petit à petit, une posture métalinguistique, et par conséquent, favorisent la compréhension des notions étudiées. Par ailleurs, j'ai pu constater lors d'une séance de tri de mots, que l'intérêt des élèves était davantage présent lorsqu'ils étaient en position de recherche, ce qui m'encourage à mettre en place plus largement ce type de séances.

Au vu des bénéfices attendus des activités de manipulation selon les différentes démarches proposées par les auteurs, il me semble essentiel de proposer ce type d'apprentissage aux élèves. Même si la mise en place de telles séances place parfois l'enseignant dans une position inconfortable, car il ne maîtrise pas toutes les données du déroulement de la séance, j'ai pu constater en classe, que c'est une démarche véritablement source de richesse et de motivation pour les élèves. Ce travail me permet de prendre conscience de l'importance de ne pas rester dans un enseignement trop confortable, mais au contraire, d'être prête à tenter de nouvelles pistes pédagogiques plus efficaces pour les élèves.

Enfin, ce travail de recherche a également révélé l'importance de la formation continue. Ces dernières décennies, la grammaire a évolué, et l'on peut constater, même au sein des programmes scolaires, que c'est une discipline en évolution. Les articles recommandant telle ou telle démarche d'enseignement sont nombreux, et témoignent de la nécessité de renouveler continuellement sa pratique et ses connaissances.

Bibliographie

Ouvrages :

- Barth, B-M. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, France : Retz. ISBN 2-7256-1199-7
- Chartrand, S-G (dir). 2016. *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Canada : Editions du nouveau pédagogique inc. (ERPI). ISBN 978-2-7613-7870-3
- Haas, G., Moreau, P., Mourey, J., Lorrot, D. et Rut, C. 2010. *Classes et fonctions grammaticales au quotidien, Cycle 3*. Dijon : CRDP de Bourgogne. ISBN : 978-2-86621-598-9
- Haas, G., Maurel, L. et Boulez, P. 2012. *La grammaire au quotidien*. Dijon : CRDP de l'Académie de Dijon. ISBN : 978-2-86621-717-4
- Mahillon B et Tillieu F. 2015. *Le petit laboratoire de grammaire*. Paris, France : Editions de la différence. ISBN : 978 – 2 – 7291 – 2180 – 8
- Pellat, J-C (dir). 2009. *Quelle grammaire enseigner ?* Paris, France : Hatier. ISBN : 978 – 2 – 218 – 93698 – 2
- Salès-Wuillemin, E. 2006. *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris : Dunod. ISN : 2-10-049391-4
- Vargas, C. 2014. *Les grammaires scolaires, de la recomposition à la reconfiguration*. Aix-en Provence, France : Langues et langages. ISBN 978-2-85399-924-3

Articles :

- Beaumanoir-Secq M, Cogis, M, et Elalouf, M-L, (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères* 41, pp 47-70. <https://doi.org/10.4000/reperes.280>
- Bishop, M. (2008). Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. *Le Télémaque*, 34(2), 59-72. doi: 10.3917/tele.034.0059
- Fialip-Baratte, M. et Szajda-Boulanger, L. (2008). La grammaire à l'école élémentaire dans les textes officiels de 1923, de 2002 et de 2007. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°42. *Textes officiels et école*. pp. 171-182. doi: <https://doi.org/10.3406/spira.2008.1217>
url : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2008_num_42_1_1217

- Riegel, M. (1983). Les opérations linguistiques de base (suite) : le déplacement et la permutation. *L'information grammaticale*, n°16, pp.10-14.
http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1983_num_18_1_2293
- Riegel, M (1983), Les opérations linguistiques de base (suite) : l'effacement et l'addition. *L'information grammaticale*, n°16, pp 10-14.
doi : 10.3406/igram.1983.2317
http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1983_num_16_1_2317
- Tallet, C. (2003). « 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 formette de la langue. *Repères*, n°28, pp 27-46.
doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2420>
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2420
- Ulma, D. (2016). Construction des savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui*. n°192, pp 97-106.
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-97.htm>
- Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? *Repères* 39, pp 17-37.
url: <http://journals.openedition.org/reperes/365>
doi: 10.4000/reperes.365.

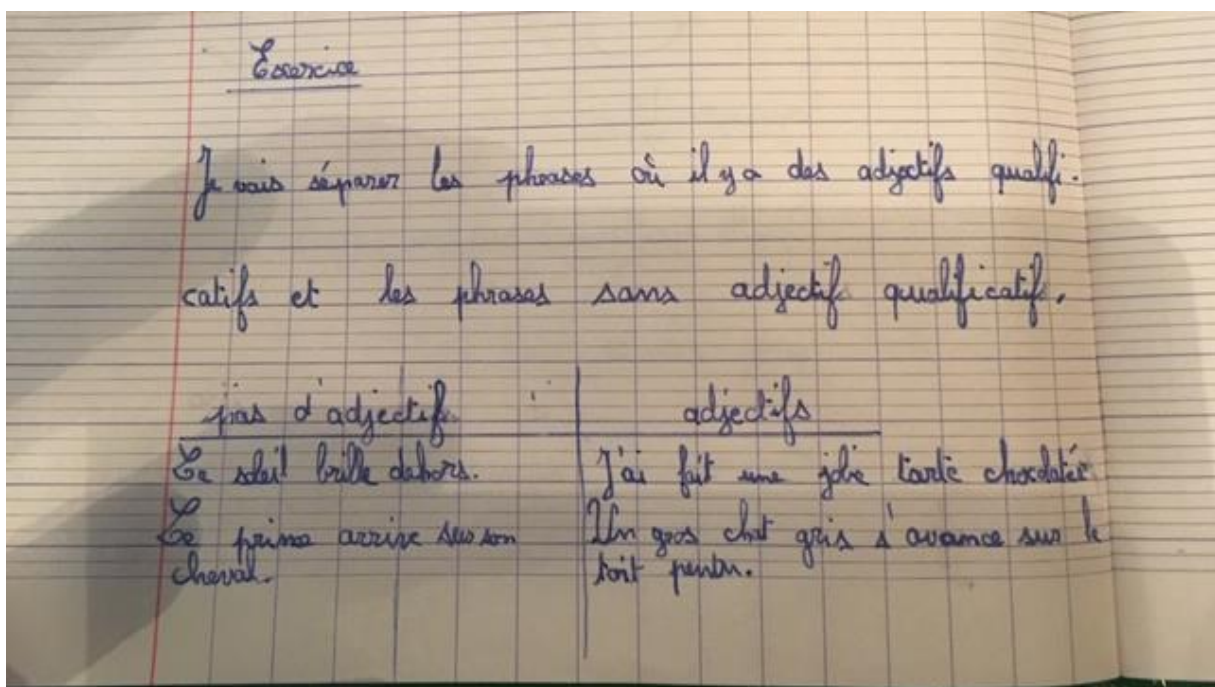
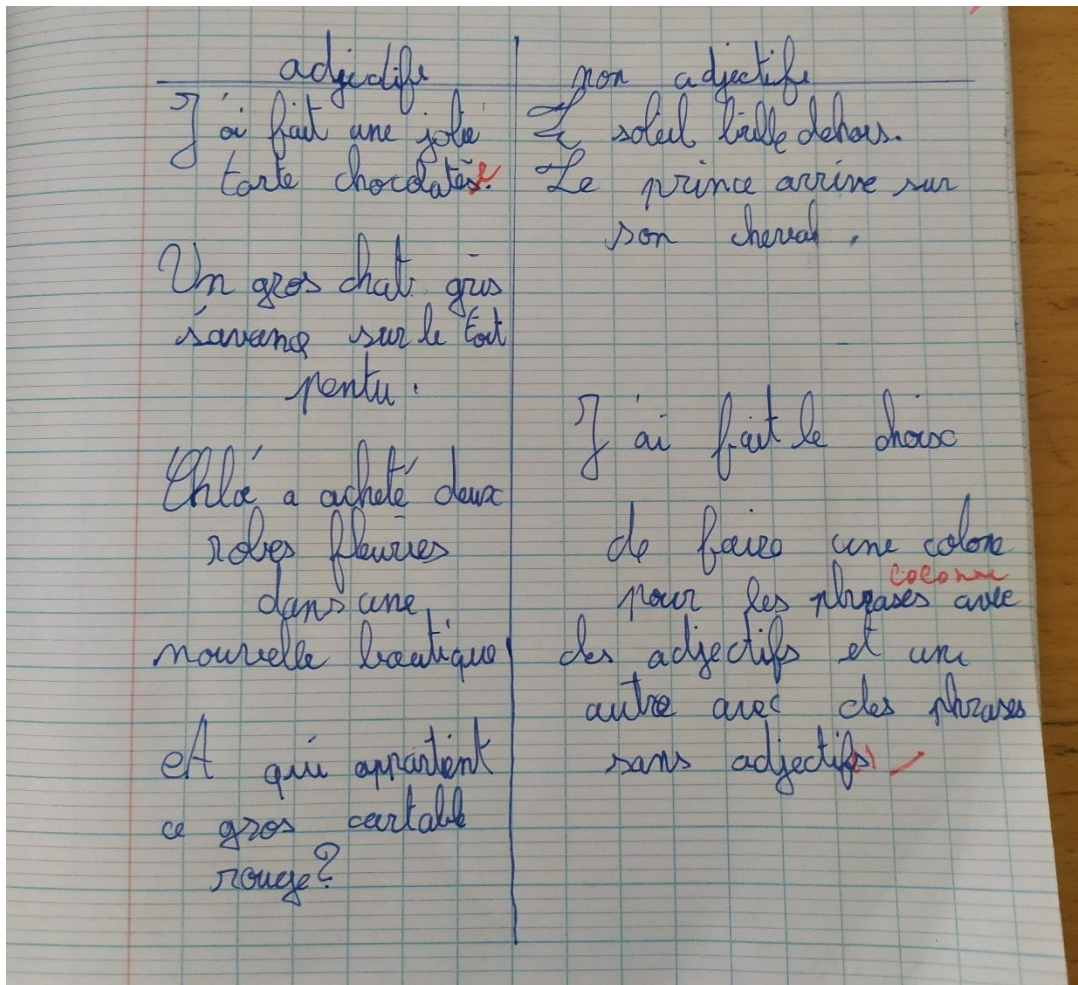
Ressources en ligne :

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2002, Programme de l'école primaire, Cycle des approfondissements, Bulletin officiel du 14 février.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Programmes des enseignements du cycle 2, Bulletin officiel du 26 juillet 2018.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Programmes des enseignements du cycle 2, Volet 2, Novembre 2018.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Programmes des enseignements du cycle 2, Volet 3, Novembre 2018.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Programmes des enseignements du cycle 2, Bulletin officiel du 12 avril 2007.
- Banque de séquences didactiques Réseau Canopé, Le tri de mots au CE2, <https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=886147>

- Commentaire de Morgane Beaumanoir-Secq sur les activités de tri en CE2, Site Canopé
BSD Montpellier
<https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=886147>

Annexes

1) Productions d'élèves issues de la séance 1 sur le tri de phrases :



Chloé a acheté deux robes fleuries dans
 une nouvelle boutique.
 À qui appartient ce gros cartable rouge?

| adjectifs féminina | adjectifs masculina |
|---|--|
| J'ai fait une jolie tarte chocolatée. | Le soleil brille dehors. |
| Chloé a acheté deux robes fleuries dans une nouvelle boutique. | un gros chat gris s'assoit sur le toit pentu. |
| À qui appartient ce gros cartable rouge? | Le arvinee sur son cheval. |

2) Productions d'élèves issues de la séance 2 sur l'exercice d'écriture :

Le grand immense dragon enragé regarde par
la grande fenêtre cassée.

Le petit dragon multicolore regarde par
la jolie fenêtre dorée.

2) Le tout petit dragon bleu trop mignon regarde
par la petite fenêtre.

Exercice

1) Le gros dragon terrifiant et repousse regarde par
la fenêtre déchiquetée.

1) Le dragon regarde par la fenêtre, il voit une sorcière méchante et laide. La sorcière transforme les enfants en crapaud bleu puis en oursau marron ect....

2) Le dragon regarde par la fenêtre, il voit des oiseaux bleus, rouges, verts, jaunes et violetts. Un jour il voit un château peint, il était gris. Il rencontre une belle princesse aux cheveux longs.

Résumés

La grammaire est une discipline présente dans les programmes scolaires depuis plusieurs décennies, et qui reste encore, pour bon nombre d'élèves, une étude énigmatique. C'est le constat que j'ai fait dans ma classe de CE2 : les notions de grammaire sont trop abstraites, et les élèves ne sont pas enthousiastes à l'idée d'aborder les apprentissages de cette discipline, qu'ils trouvent sans intérêt. Alors, quelle démarche d'enseignement adopter pour susciter l'intérêt des élèves, tout en leur permettant de saisir le sens et l'importance de l'étude de la langue ? C'est à cette question que ce mémoire tente de répondre. A la lumière de nombreuses lectures scientifiques, textes officiels et démarches d'enseignement, l'objectif de ce travail est de proposer une séquence permettant aux élèves d'aborder les notions de grammaire avec enthousiasme et motivation, tout en comprenant le sens des travaux demandés. En proposant dans un premier temps une méthode d'apprentissage de la notion de l'adjectif qualificatif fondée sur une démarche active de découverte, on travaillera dans un deuxième temps, sur les classes grammaticales en passant par des activités de manipulation et de tris de mots.

Grammar has been a discipline in school curricula for several decades, and for many students it remains an enigmatic study. This is the observation I made in my class: the notions of grammar are too abstract, and the students are not enthusiastic about the idea of approaching the learning of this discipline, which they find irrelevant. So, what teaching approach should be adopted to arouse the interest of the students, while allowing them to grasp the meaning and importance of the study of the language? That's the question this paper is trying to answer. In the light of numerous scientific readings, official texts and teaching methods, the objective of this work is to propose a sequence allowing students to approach grammar with enthusiasm and motivation, while understanding the meaning of the work requested. By first proposing a method of learning the notion of the adjective qualifier based on an active approach of discovery, we will work in a second phase, on grammatical classes through activities of manipulation and sorting of words.