



HAL
open science

Développer l'attractivité de la grammaire permet-il de dépasser les éventuelles difficultés d'appropriation des savoirs didactiques des élèves ?

Nolwenn Moreau, Lou Lozanne

► To cite this version:

Nolwenn Moreau, Lou Lozanne. Développer l'attractivité de la grammaire permet-il de dépasser les éventuelles difficultés d'appropriation des savoirs didactiques des élèves ?. Education. 2022. dumas-04395310

HAL Id: dumas-04395310

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04395310>

Submitted on 15 Jan 2024

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 DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mémoire

Développer l'attractivité de la grammaire permet-il de dépasser les éventuelles difficultés d'appropriation des savoirs didactiques des élèves ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Nolwenn MOREAU

Lou LOZANNE

Le 10 mai 2022

en présence de la commission de soutenance composée de :

Martine DORDAIN, directrice de mémoire

Aude ROUSSEL, membre de la commission

SOMMAIRE DU MEMOIRE

Sommaire

Introduction

- 1 Une discipline souvent appréhendée selon une didactique en mouvement, mouvement dont est héritée la méthode inductive aujourd'hui prônée**
 - 1.1 L'enseignement de la grammaire : un enseignement qui n'a cessé de naviguer entre tradition et innovation**
 - 1.2 La place du jeu dans l'enseignement**
 - 1.3 La méthode inductive permet-elle la mise en place d'activités ludiques faisant entrer l'élève activement dans la notion ?**
 - 1.3.1 L'enquête grammaticale, une entrée active dans la notion ?
 - 1.3.2 Hypothèses et vérification de celles-ci par le biais de l'analyse de données
 - 1.3.3 Limites de l'expérience
- 2 L'approche ludique de la grammaire permet aux élèves de s'emparer du métalangage**
 - 2.1 La grammaire scolaire : basée sur un métalangage complexe à appréhender**
 - 2.1.1 Des notions transmises à partir d'un métalangage « complexe »
 - 2.1.2 Au-delà de ce métalangage en constante évolution, la simplification des savoirs participe à l'impression de complexité du métalangage.
 - 2.2 Le détour par le jeu éducatif, un moyen efficace pour permettre aux élèves de s'emparer du métalangage ?**
 - 2.2.1 Présentation de la dictée négociée
 - 2.2.2 Hypothèses et vérification de celles-ci par le biais de l'analyse de données
 - 2.2.3 Limites de la dictée négociée :
- 3 L'approche ludique permet un réinvestissement des savoirs respectant le rythme de l'élève**
 - 3.1 Difficultés du réinvestissement des diverses notions par les élèves**
 - 3.2 Les jeux pédagogiques, un levier de réinvestissement efficace ?**
 - 3.2.1 La Bataille navale de conjugaison**
 - 3.2.1.1 Présentation de l'activité
 - 3.2.1.2 Hypothèses et vérification par le biais de l'analyse des données
 - 3.2.1.3 Limite de l'expérience et possibilités d'amélioration
 - 3.2.2 Le « Petit Bac »**
 - 3.2.2.1 Présentation de l'activité

3.2.2.2 Hypothèses et vérification de celles-ci à la lumière de l'analyse des données

3.2.2.3 Limites de l'exercice

3.2.3 Le jeu de huit familles

3.2.3.1 Présentation de l'exercice et de son intérêt

3.2.3.2 Hypothèses et vérification par le biais de l'analyse de données

3.2.3.3 Limites de l'exercice

4 Conclusion

4.1 Conclusion générale

4.2 Conclusion personnelle de Lou LOZANNE

4.3 Conclusion personnelle de Nolwenn MOREAU

4.4 Résumés

Annexes

4^{ème} de couverture

Introduction

Nous sommes actuellement en deuxième année de Master MEEF : Nolwenn est contractuelle alternante auprès de classes de sixièmes et de cinquièmes au collège Pierre et Marie Curie au Pellerin, et Lou est fonctionnaire stagiaire auprès de classes de sixièmes et quatrièmes au collège Gaston Serpette, à Nantes. Les établissements dans lesquels nous sommes en fonction accueillent des publics différents : Pierre et Marie Curie est un EPLE de la métropole nantaise avec un public hétérogène et de proximité locale, tandis que Gaston Serpette est un EPLE de centre-ville, accueillant un public plus homogène, avec un solide bagage culturel, car issu de milieux favorisés.

L'enseignement de la grammaire est un sujet qui nous intéresse particulièrement, car en constante évolution, et faisant partie des missions historiques de l'école. Si la grammaire est aujourd'hui unifiée, son histoire (de sa syntaxe, de son orthographe) a été mouvementée : dès le XVI^e siècle, la notion de « bon usage » est défendue par Vaugelas. La langue est alors objet politique et social : la langue que l'on parle et la grammaire que l'on utilise « trahissent » une appartenance sociale. Le désir d'unification de la langue, de la syntaxe et de l'orthographe initié par le « bon usage » de Vaugelas perdure, et l'école de la République devient un moyen d'unifier la langue, c'est « une instance de francisation » (Claude Vargac, *Grammaire et didactique, plurinormaliste du français*, 1996) : un code commun est établi, de manière arbitraire.

Enseignée dans les écoles, la grammaire semble toutefois souffrir d'un imaginaire collectif très ancré. Dès le début de leur ouvrage, Cécile Avezard-Roger et Céline Corteel rappellent que « le constat récurrent d'un désamour pour la grammaire existe depuis longtemps dans la sphère scolaire, tant du côté des élèves que du côté des enseignants ou futurs enseignants, qui éprouvent souvent des difficultés face à cette discipline et à son enseignement »¹. Souhaitant vérifier ce constat de l'image négative de la grammaire, un questionnaire en ligne² a été diffusé, et il en ressort en effet un bilan très contrasté : une petite majorité des répondants témoigne d'une aversion pour la grammaire.

Pour autant, maîtriser de la grammaire est un enjeu essentiel dans l'apprentissage de la langue française : le Bulletin officiel de l'Education Nationale du 5 avril 2018 réaffirme l'importance de son enseignement. Ainsi, à travers les phrases : « La maîtrise de la langue française est fondamentale pour l'émancipation des élèves. La capacité des élèves à comprendre, à analyser le fonctionnement de la langue et à savoir appliquer les règles est indispensable, car elle conditionne leur accès à tous les enseignements disciplinaires. Elle commande leur réussite scolaire ainsi que leur insertion dans la vie sociale. [...] La difficulté à pratiquer la langue française, notamment à

1 Lavieu-Gwozdz et Pagnier 2017 ; Baribeau et Lebrun 1997, 1998 ; Lachet 2015 ; Gourdet 2010 ; Avezard-Roger et Corteel 2020, in Avezard-Roger, C. & Corteel, C. (2020). Connaissances et représentations en grammaire. *Le français aujourd'hui*, 211, 5-9. <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0005>

2 Voir Annexe 1

l'écrit, dans ses niveaux soutenu et même standard est constatée aussi bien dans le champ scolaire que dans les champs universitaire et professionnel. », ce sont les enjeux de la maîtrise de la grammaire (et donc de son enseignement) que met en avant le ministère de l'Éducation Nationale.

Malgré ce « désamour » de la grammaire, son enseignement est mis à l'honneur durant toute la scolarité des élèves, du Cycle Préparatoire jusqu'à la classe de Première : le barème du Baccalauréat accorde deux points pour l'orthographe et la grammaire dans certaines épreuves, et la question de grammaire a été rétablie à l'oral de français lors de la réforme de 2019. Ce rétablissement de la question de grammaire illustre une volonté de réaffirmer l'importance accordée à la maîtrise des codes et des normes régissant la langue française. Dans le Bulletin officiel du 25 avril 2019, le Ministère de l'Éducation Nationale, détaille les « attendus de la prestation orale » et les « éléments évalués » lors de la question de grammaire. Ainsi, il est attendu des élèves la capacité à mobiliser « des savoirs linguistiques pertinents pour l'analyse faisant l'objet de la question » : la grammaire ne doit pas valoir pour elle-même, mais venir au service du sens, afin de permettre aux élèves de percevoir les objectifs de l'analyse grammaticale. Les éléments évalués, quant à eux, sont la « capacité à mobiliser un lexique grammatical pertinent », et la « capacité à construire une analyse syntaxique, à réfléchir sur des faits linguistiques » : les élèves doivent connaître le « lexique grammatical » et savoir le mobiliser. En d'autres termes, il est attendu que les candidats du Baccalauréat soient capables de manier le métalangage grammatical afin de construire une analyse grammaticale.

Ces deux points d'insistance ne sont pas anodins : ils semblent répondre à deux problématiques mises en lumière par divers chercheurs.

En effet, Cécile Avezard-Roger et Céline Coortel mettent en avant une insécurité de la part des professeurs à l'idée d'enseigner la grammaire, et citent B. Hubert : « la question de l'enseignement de la grammaire, plus encore que celui d'autres domaines du français, met en échec les jeunes enseignants comme les enseignants confirmés »³. Cette appréhension pourrait résulter d'une méthode d'apprentissage qui prônait, nous le verrons, le systématique : cette vision mécanique de la grammaire, expliquent C. Avezard-Roger et C. Coortel se transmet aux élèves, qui ne voient, dans la grammaire, qu'une « activité d'étiquetage ». Dès lors, ce sont les enjeux et les objectifs que l'on met derrière une de grammaire, et la manière dont on permet aux élèves de s'en emparer qui sont mis en question. C'est cette vision d'une grammaire mécanique, valant pour elle-même que l'Éducation Nationale tente de déconstruire, en la mettant au service d'une analyse littéraire.

Le second point relevé dans le BO, à savoir la capacité à mobiliser le lexique grammatical renvoie à la question de la maîtrise du métalangage. Or, dans son appréhension, un « problème » se pose : c'est la perception biaisée du métalangage. « Biaisée » car il est souvent perçu comme

un langage complexe⁴. Cela s'explique : la notion de « sujet » peut désigner le sujet grammatical, mais aussi le sujet réel. Parce que l'on omet l'exhaustivité des termes dans une volonté de simplifier les choses, on perd en rigueur grammaticale, et les élèves perçoivent le flou, le flottement. C'est donc dans un désir de simplifier la grammaire qu'elle apparaît comme complexe.

Face à ce constat d'un « désamour » de la part des élèves et des difficultés de la part des professeurs à enseigner la grammaire, nous avons tenu à orienter notre réflexion et nos pratiques autour de la question de l'enseignement et la transmission des savoirs grammaticaux. Ce « désamour » s'est en effet vérifié au-delà des articles scientifiques le mettant en avant : un sondage effectué en ligne et diffusé avant-tout auprès de personnes ayant entre 20 et 50 ans nous a montré un clivage dans les perceptions de la grammaire. Si certains ont répondu avoir « un excellent souvenir », une petite majorité indique de « mauvais souvenirs », « une impression de « complexité ». Ces retours montrent que, malgré les divers changements d'approche de l'enseignement de la grammaire, les souvenirs restent clivés, et témoignent d'une difficulté quant à l'appréhension de la grammaire, qui reste à résoudre. Aussi, beaucoup des répondants proposent un enseignement qui soit plus ludiques, plus axé sur le « détournement » pour « apprendre sans s'en rendre compte » : sur les 17 répondants, 7 ont proposé des méthodes liées au ludique.⁵

La question qui sous-tend notre travail de recherche porte non sur les savoirs à enseigner en eux-mêmes, mais sur la manière de les enseigner. Nous chercherons à savoir si développer l'attractivité de la grammaire, de manière à rendre les élèves acteurs de la réflexion grammaticale ne permettrait pas de dépasser les « blocages » qu'il peut y avoir dans l'appropriation des savoirs didactiques par les élèves. En d'autres termes, il s'agit d'interroger les outils mis à leur disposition afin de leur permettre de s'emparer du métalangage et des savoirs grammaticaux.

Notre hypothèse de départ, et que nous chercherons à vérifier au cours de cet écrit est la suivante : le passage par le jeu permet un engagement plus fort des élèves dans l'appréhension, la compréhension et la mémorisation d'une notion grammaticale. Cette hypothèse a pour point de départ l'observation de l'enseignement de la grammaire dans les classes de primaire : l'aspect ludique y est plus développé, notamment par le biais de manipulations rendant concrète la grammaire.

Dans un premier temps, nous ferons un point sur les changements de direction de l'enseignement de la grammaire au cours de ces trois derniers siècles, et sur l'introduction du « jeu » dans l'enseignement de la grammaire. Il convient en effet de partir de ces multiples va-et-vient disciplinaires et didactiques, qui ont participé à ce « désamour » de la grammaire, et qui ont conduit à la mise en avant de la méthode dite « inductive ».

Une première hypothèse sera mise en réflexion : la méthode inductive, héritée de l'histoire « mouvante » de la grammaire permet la mise en place d'activités ludiques qui font entrer les

4 Ibid

5 Annexe n° 1, sondage en ligne diffusé via les réseaux sociaux.

élèves dans la notion de manière détournée. Or, cette manière détournée d'entrer dans la grammaire permet de déjouer le « désamour » de la matière.

La seconde hypothèse que nous chercherons à vérifier portera sur la difficulté d'appréhension et d'utilisation du métalangage, pour les professeurs comme pour les élèves. Pour les professeurs, le besoin de simplifier et de clarifier mène à des flous et à des détours qui finissent par complexifier la chose. Pour les élèves, la maîtrise du métalangage demande non seulement d'en comprendre les termes, mais aussi d'être capable de porter un regard réflexif sur le matériau « langue », tout en l'utilisant pour mener cette réflexion. L'hypothèse que nous formulons est que l'approche ludique de la grammaire (et le détour par le jeu éducatif) est un moyen de favoriser l'acquisition inconsciente d'un métalangage et d'une réflexion méta-langagière par les élèves eux-mêmes. L'hypothèse sera mise à l'étude par le recueil et l'analyse de données relatives à la mise en place d'une dictée négociée. Nous chercherons à voir si ces deux détours permettent ou non aux élèves de s'emparer, de manière consciente ou pas, du métalangage dans le cadre de discussions entre eux.

La troisième hypothèse que nous formulerons portera davantage sur le réinvestissement d'une notion qui, dans une dimension spiralaire, serait facilitée et plus efficace par le détour par le jeu. Pour répondre à cette hypothèse et la valider ou l'infirmier, nous prendrons appui sur des données recueillies lors d'une bataille navale de conjugaison, un « petit bac » et un jeu de huit familles.

En bref, nous souhaitons étudier la manière dont les élèves s'emparent de la grammaire et des savoirs grammaticaux dès lors qu'ils sont dans une posture ludico-créative permise par une approche ludique de celle-ci.

1. Une discipline souvent appréhendée selon une didactique en mouvement, mouvement dont est hérité la méthode inductive aujourd'hui utilisée

1.1 L'enseignement de la grammaire : un enseignement qui n'a cessé de naviguer entre tradition et innovation

La langue française est « normative », pour reprendre les propos de C. Vargas : il est donc nécessaire d'en connaître les règles et de les maîtriser, afin d'utiliser "correctement" le langage commun qu'est la langue. En effet, toute entorse aux règles instaurées est perçue comme une erreur (anciennement une « faute »), ou comme un archaïsme. Afin de la rendre plus accessible aux élèves, des théoriciens et didacticiens se sont appliqués, depuis le XVIII^e siècle, à modifier et transformer l'enseignement de la discipline. Si l'objectif ne varie pas (enseigner les règles de la langue française), les méthodes pour le faire sont en perpétuel mouvement. Ces changements passent notamment par la modification des dénominations grammaticales (cette année encore, la classification de l'élément « donc » a été revue, le faisant passer de la catégorie des conjonctions de coordination à celle d'adverbes.), l'institution de méthodes et de règles, et par une invitation à manipuler la phrase, afin d'enquêter sur son fonctionnement.

Bien qu'issus d'une volonté de rendre abordable la discipline, ces multiples changements ont participé à la représentation collective de la grammaire comme une discipline « complexe », comme l'explicitent Cécile Avezard-Roger, Céline Corteel : « À ce constat général, s'ajoute un métalangage perçu comme complexe, d'autant plus que les programmes de français pour l'école primaire varient au gré des réformes depuis plusieurs années [1], ajoutant peut-être encore à la confusion des enseignants et, partant, à celle des élèves. La parution récente de nouveaux programmes de français pour les cycles 2, 3 et 4 (Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 26 juillet 2018) a ainsi suscité le questionnement de certains enseignants puisque, dans le domaine de l'étude de la langue, on observe une certaine rupture par rapport aux programmes précédemment en vigueur (Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 26 novembre 2015) »⁶.

Aussi nous allons, dans un premier temps, observer les évolutions qui ont agité ces trois derniers siècles, pour mieux comprendre la manière dont est enseignée la grammaire aujourd'hui.

Marie-France Bishop⁷ (2010) dresse dans son article "La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition ?", un historique des différentes étapes qui ont scandé l'enseignement de la grammaire du XVIII^e au XX^e siècle. Nous allons prendre appui sur cet

⁶ Connaissances et représentations en grammaire Cécile Avezard-Roger, Céline Corteel Dans *Le français aujourd'hui* 2020/4 (N° 211), pages 5 à 9

⁷ *La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible rénovation ?* Marie-France Bishop Université de Cergy-Pontoise, IUFM de l'Académie de Versailles Centre de Recherche Textes et Francophonies, 2010, p.19-20

historique pour synthétiser les caractéristiques saillantes de cet enseignement.

Ainsi, Charles-François Lhomond, philologue, enseignant latiniste et religieux français du XVIII^e siècle, est le premier professeur à présenter comme indispensable aux élèves l'enseignement de la grammaire française. Ses ouvrages ont rencontré un succès important ; ils marquent une véritable évolution disciplinaire et didactique, car cet enseignant introduit une approche méthodique de la grammaire française en découpant le discours en dix parties. À chacune correspond un chapitre agrémenté de règles. On y trouve dix catégories grammaticales : "Du nom ou substantif", "De l'article", "De l'adjectif", "Du pronom", "Du verbe", "Du participe", "De la préposition", "De l'adverbe", "De la conjonction", "De l'interjection" : c'est le fondement de ce qui est enseigné encore aujourd'hui, sous la dénomination de classes grammaticales. Cet ouvrage s'appuie sur l'orthographe française propre, par opposition à l'appui systématique sur le latin au XVIII^e siècle, et manifeste un travail d'observation de la langue française, classée en "espèces de mots"⁸.

Le XVIII^e siècle marque donc la naissance d'une approche méthodique encore enseignée aujourd'hui, bien que revue et légèrement modifiée.

Le XIX^e siècle est pour sa part jalonné de nombreux ouvrages grammaticaux plus ou moins contestés. En 1823, Messieurs Noël et Chapsal publient un ouvrage composé de deux parties ; l'une de grammaire pure et théorique, l'autre d'exercices. Le titre complet de cet ouvrage est le suivant : *Nouvelle grammaire française, rédigée sur un plan très méthodique, et contenant de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, tirés de nos meilleurs auteurs, et distribués dans l'ordre des règles*. « Cet ouvrage, comme bien d'autres, entend poser des vérités incontestables, mais s'avère complexe et incompréhensible pour des élèves. Cette méthode est critiquée car elle n'est pas instinctive et donne aux élèves l'impression de découvrir leur langue maternelle »⁹. Par conséquent, cette nouvelle « méthode » d'enseignement est rapidement délaissée. Dans une perspective inverse, le père Grégoire Girard, pédagogue suisse, publie *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, en 1844. Girard prend pour point de départ l'enseignement de la langue à l'enfant par la mère. Selon, Bishop, le père Grégoire Girard s'oppose aux leçons et aux règles de grammaire, qu'il juge non instinctives, trop intellectuelles, et compliquées pour nombre d'enfants¹⁰. De plus, les exercices proposés par Noël et Chapsal s'appuient sur des exemples hors contextes qui ne permettent pas le réinvestissement réel des notions comme pourrait le proposer l'écriture, par exemple. En effet, en prenant des phrases et des exemples extraits du texte et choisis, les élèves sont en posture de réussite et se concentrent essentiellement sur le point de langue étudié. A l'inverse, lors d'exercices de réinvestissement tel que la rédaction, la maîtrise du point de langue se révèle plus fragile qu'elle ne l'était lors des

8 M.-F. Bishop, 2010, p.20

9 Ibid p. 21 et 22

10 Ibid

exercices ciblés. Ainsi, le père Grégoire Girard prône l'usage de la rédaction, moyen accessible et adapté à l'expression de l'enfant, afin d'éviter de tomber dans les écueils des exercices ciblés. On retrouve d'ailleurs au XXI^e siècle ce passage par l'écriture dans des activités d'écriture ou de « transfert », permettant le réinvestissement d'une notion dans un exercice de rédaction.

A la fin de ce même XIX^e siècle, avec la loi Ferry de 1882, on se penche à nouveau sur la question de l'enseignement de la langue. Désormais, il n'est plus seulement question du français écrit mais également du français parlé : "Deux grandes erreurs pèsent sur l'enseignement de la langue française. D'une part, on suppose que le français doit être appris par règles, comme une langue morte, et d'autre part, on fait prédominer l'enseignement de la langue écrite sur celui de la langue parlée"¹¹. Bréal, linguiste français du XIX^e siècle, reprend l'idée que la langue française doit être considérée comme une langue vivante, et de fait, ne peut être uniquement enseignée par des règles : on perçoit là un point commun avec la volonté du père Girard d'arrêter d'enseigner la langue par ses règles et exceptions.. Il faut la pratiquer et la faire pratiquer. Aujourd'hui, la langue orale et sa grammaire apparaissent dans les programmes : il faut que les élèves perçoivent les variations entre l'oral et l'écrit, et les incidences de l'un sur l'autre (élision, liaison, ordre des mots différent...) Des didacticiens encouragent alors une réforme de la grammaire : A. France préconise l'étude de la langue par l'écoute et la lecture de ceux qui parlent et écrivent français, et non par l'usage de livres de grammaire.

Il apparaît, dès le début du XX^e siècle, à la lumière d'opinions de nombreux théoriciens de la langue française, que les méthodes de grammaire jusqu'ici proposées sont considérées comme inadaptées et désuètes. Le pédagogue Célestin Freinet pose alors la question : "Et si la grammaire était inutile ?"¹². Sa pédagogie repose en effet sur une volonté d'émancipation et une totale liberté des élèves. Pour lui, les règles de grammaire ont montré leur utilité lorsque le latin dominait, mais à présent, il n'est plus nécessaire de s'y tenir. En d'autres termes, la grammaire dans son enseignement voire même son utilité est vivement remise en cause par Freinet et semble avoir atteint ses limites.

Il ressort donc de ce début de XX^e siècle un besoin de rénover la grammaire. On va alors séparer la sémantique de la syntaxe, et ainsi passer d'une grammaire de phrase à une grammaire de texte, afin d'ouvrir les possibilités d'analyse. La grammaire n'est plus considérée comme valant pour elle-même, mais bien comme un pan de l'analyse littéraire et de l'expression, dont la maîtrise est nécessaire pour comprendre le langage qui nous entoure, comme en témoigne encore aujourd'hui le BO du 25 avril 2019. Dans la continuité de cette idée selon laquelle la grammaire doit être mise au service du sens, des évolutions s'opèrent de 1944 à 1972, avec l'idée que l'observation de la langue doit prévaloir (Gourdet, P. (2020). *Évolution des prescriptions sur la grammaire à l'école entre 1923 et 2020 : un long fleuve tranquille ? Le Français Aujourd'hui*). On assiste ainsi à un retour à l'observation, qui avait jusque-là été délaissée au profit de l'écriture.

¹¹ Michel Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, 1893, p.123

¹² *Que faire de la grammaire et comment en faire ?* Jean-Paul Bronckart, 2016, p.3

Avant même de manipuler, l'élève doit observer, percevoir et comprendre par lui-même : c'est un prémisses de la méthode inductive aujourd'hui prônée par les textes.

La « réforme » de l'enseignement du français mène à repenser l'éducation de manière plus globale, et une rénovation pédagogique de la grammaire est engagée en 1959, par le décret Berthouin : le niveau à atteindre à la fin de chaque classe est redéfini, des solutions sont mises en place pour aider les élèves en difficultés, les horaires sont renforcés et l'on s'adapte aux possibilités de l'élève. Berthouin introduit également les filières générales et technologiques, ainsi qu'un suivi personnalisé des capacités des élèves visant à mieux les orienter¹³. Mais malgré ces réformes, le pédagogue et universitaire Louis Legrand constate dans les années 1970 une baisse de niveau ainsi qu'un retard linguistique significatif dans les milieux défavorisés. Pour y remédier, il prône une nouvelle approche de la grammaire française par les structures de phrase et une observation de la langue orale pour améliorer l'expression en langue écrite. Cela s'inscrit dans la continuité des travaux de Bréal concernant l'étude de la langue orale, et des travaux du père Grégoire Girard à propos de l'expression écrite. La répétition machinale est, selon Louis Legrand, inutile : il faut privilégier une approche réflexive. Dans un même temps, le Président de la Commission, Marcel Rouchette, publie un plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Le plan Rouchette propose l'usage d'activités créatives, de l'oral, de la réflexion guidée. Le but est de développer le raisonnement inductif des élèves et l'analyse de la langue.

Il faut attendre la fin des années 1970 pour voir s'opérer en France une rénovation linguistique : la grammaire est mise au service de l'expression. Elle est vue d'une manière presque scientifique, on effectue des opérations syntaxiques : cet aspect est conservé jusqu'au XXI^e, puisque l'on favorise la manipulation par les élèves.

Le XX^e siècle est par conséquent une époque de découverte de la pluralité de perspectives de la grammaire. La tendance est double : on observe, d'un côté, une approche novatrice et orale de la langue et, de l'autre, un retour aux règles et aux exemples appris par cœur, soit une approche plus traditionaliste. L'objectif de ces deux approches est cependant commun : simplifier les notions et les rendre accessibles.

Ces dernières années, l'enseignement de la grammaire française est devenu une priorité pour le ministère de l'éducation nationale, d'un point de vue linguistique et pédagogique. En 2008, les textes appellent à un retour aux traditionnelles classes de mots, système qui apparaît, comme nous l'avons vu, dès le XVIII^e siècle. Malgré ce retour vers une grammaire et un enseignement traditionnels, on note une prise de distance par rapport aux manuels, jugés inadaptés à la tendance actuelle qui est celle de la déduction par l'observation de la langue.

L'héritage de Saussure est réinterprété : on favorise la synchronie, soit le sens des mots en contexte, à la diachronie qui étudie l'histoire des mots. Aujourd'hui, selon Jean-Paul Bronckart ¹⁴, quatre points de réforme nécessaires apparaissent : la revalorisation de la grammaire auprès du

13 M.-F. Bishop, 2010, p.22

14 *Que faire de la grammaire et comment en faire ?* Jean-Paul Bronckart, 2016, p. 10-11

grand public, l'établissement de règles cohérentes, la mise en place d'activités visant à développer la méthode inductive et déductive, et enfin un rapport à établir entre l'enseignement grammatical, celui de l'expression et celui des textes

Notre questionnement s'inscrit dans ces points de réforme souhaités par JP Bronckart, puisqu'il s'agit de revaloriser la grammaire en la rendant plus attrayante, et de développer les méthodes inductives.

La question de la grammaire à l'école est le sujet de débats incessants, depuis le XVIII^e siècle jusqu'à aujourd'hui, sans qu'émerge de consensus scientifique stable : le va-et-vient pédagogique de la grammaire découle de variation de la vision même de l'enjeu donné à son enseignement. On observe toutefois la prise en compte des expériences passées, et une « conciliation » des diverses avancées dans la méthode proposée aujourd'hui : la méthode inductive, introduite par Louis Legrand puis reprise par Rouchette, qui permet aux élèves d'observer, la manipulation avant de construire le cours, et l'intérêt porté à la langue orale (dont la compétence travaillée est « percevoir les variations du langage écrit et oral », programmes officiels de cycle 4) héritée de Bréal. Enfin le réinvestissement (prôné par la mise à l'écrit), et la rédaction sont des héritages du père Grégoire Girard.

En parallèle des réflexions sur la manière d'enseigner la grammaire, l'idée de recourir au jeu dans l'enseignement naît, se développe, et devient concrète.

1.2 La place du jeu dans l'enseignement

Considéré comme relevant du « loisir », donc du temps libre, on aurait tendance à opposer « naturellement » le travail au jeu. Pour autant, il s'avère que le jeu sert le travail. Le jeu n'est pas le travail, mais il sert le travail : c'est un « jeu sérieux ».

On peut considérer les jeux de langages de Wittgenstein comme les prémisses de la méthode inductive. Il met en effet en avant le fait que définir un mot à partir d'autres mots est une spirale sans fin. La définition de « catalyseur » donnée par le CNRTL est « agent de la catalyse », et celle de « ion » est « atome électriquement chargé par suite de l'augmentation ou de la diminution numérique des électrons ». Dans ces deux cas, il faut, pour comprendre le sens des mots cherchés, comprendre celui des mots composants la définition. Il s'agit donc d'un cercle sans fin : la recherche de la définition de catalyseur nous conduit à chercher celle de catalyse [...]. Suite à cette première mise en lumière, Wittgenstein met en avant le fait que la définition ostensive, qui fait voir l'objet n'est pas satisfaisante non plus, car certains mots renvoient à des réalités qui ne sont pas concrètes (une idée, la mélancolie), et car des mots tels que « mais », « donc », « cependant » ne renvoient à aucune réalité concrète. Les jeux de langage sont le fait de découvrir le sens des mots en contexte, dans leurs emplois.

La notion de jeu, comme le fait remarquer C. Bruno (Christophe Bruno, « Une grammaire du jeu », *Modèles linguistiques*, 62 | 2010, 173-183.), est riche : le jeu peut-être l'« oscillation à l'intérieur d'un mécanisme, le style ou la manière (d'un acteur, musicien), l'appareillage (un jeu de tournevis), une loi (la jeu du hasard à, le support (un jeu d'échec ou une interaction (un jeu de séduction). Ici, c'est le jeu en tant qu'activité ludique qui nous intéresse. C'est une activité délimitée dans le temps, encadrée selon des « règles du jeu » précises, et dans laquelle on entre dans une réalité seconde : les élèves deviennent enquêteurs le temps du jeu.

Selon Roger Caillois, le jeu est une activité qui doit être libre (choisie), séparée, incertaine, improductive (en terme de bien ou de richesse), réglée et fictive. Mais il convient de distinguer trois types de jeux :

- **Le jeu ludique** : c'est une activité libre, qui fait plaisir. Il ne sera pas exploité dans le cadre de notre mémoire.
- **Le jeu éducatif** : il permet de contrôler les acquis, et a pour objectif de faire émerger de nouvelles connaissances. La finalité éducative n'est pas explicitée : le plaisir est préservé. Il a un intérêt particulier dans le cadre de la méthode inductive, puisqu'il permet d'entrer dans une notion sans la dévoiler, et en laissant les élèves la rencontrer. En effet, la fin, dans le jeu éducatif est incertain : c'est aux élèves de trouver le bon « résultat ».
- **Le jeu pédagogique** : axé sur le devoir d'apprendre, il renvoie au plaisir de « réussir ». Pour R. Caillois, il introduit les notions de défaite et de victoire (et donc celle de compétition). Il met à disposition des « test » qui permettent d'évaluer les connaissances déjà acquises : c'est un outil intéressant dans le cadre de révisions.

Le mot « jeu » vient du latin *jocus* et désigne, étymologiquement, la plaisanterie, le badinage, avant de prendre le sens de divertissement. D'abord perçu comme le temps du loisir (dont l'étymologie renvoie à l'oisiveté, au temps libre), auquel les élèves se consacrent dans la cour de récréation, le jeu n'est pas un outil d'enseignement à proprement parler, bien qu'il fasse partie de la vie scolaire. Pourtant, dès le XVI^e siècle, Rabelais présente un Gargantua qui joue aux cartes pour apprendre les mathématiques. Bien que cela soit dans le cadre de la littérature fictive, cela illustre le fait que, dès le XVI^e siècle, le lien entre jeu et enseignement est fait.

Inspirée du traité *Emile ou de l'éducation* de Rousseau, l'Education Nouvelle, courant prônant la pédagogie active, et la pédagogie Montessori vont contribuer à la perception du jeu comme un outil pédagogique.

Pauline Kergomard, qui crée l'école maternelle, « définit le jeu comme le travail de l'enfant, et tente de l'intégrer comme base de tout apprentissage » (<https://gallica.bnf.fr/blog/23122021/la-petite-histoire-du-jeu-educatif?mode=desktop>) Il faut toutefois attendre Jeanne Girard, en 1911, pour que le terme de « jeu éducatif » naisse. Le jeu éducatif serait un exercice relevant du domaine scolaire mais à l'apparence attrayante. Toutefois, dans les faits, ces jeux éducatifs n'ont que peu

d'éléments en commun avec ce que l'on appelle jeu. Par le terme, elle dupe l'élève : en lui présentant l'exercice comme un jeu, elle le met au travail.

Peu à peu, les jeux utilisés à l'école sont achetés par les familles elles-mêmes : lotos, dominos, puzzles, jeux de construction deviennent des jeux « domestiques » et ne sont plus le propre de l'école.

Le jeu comme outil de travail apparaît donc dans les classes de maternelles et de primaire, avant d'être considéré par les professeurs du secondaire : dans l'enseignement du FLE, on le retrouve régulièrement.

1.3 La méthode inductive permet la mise en place d'activités ludiques faisant entrer l'élève activement dans la notion

Une première hypothèse sera mise en réflexion : la méthode inductive, héritée de l'histoire « mouvante » de la grammaire permet la mise en place d'activités ludiques qui font entrer les élèves dans la notion de manière détournée. Or, cette manière détournée d'entrer dans la grammaire permet de déjouer le « désamour » de la matière. Dès lors, ayant mis de côté le fait qu'ils étaient en train de réaliser une analyse grammaticale, les élèves entrent de manière active dans la notion, attirés par l'aspect ludique et la projection dans une autre réalité (celle du jeu, qui les met en posture d'enquêteur).

Le jeu est permis car deux conditions sont réunies : il y a posture ludique (les élèves, très demandeurs d'activités ludiques sont rapidement dans la posture attendue), et il y a situation ludique (l'activité est ludique). Dès lors, on peut considérer qu'il y a une situation de jeu, ou du moins une situation ludique.

1.3.1 L'enquête grammaticale, une entrée active dans la notion ?

Afin de permettre une approche inductive des notions étudiées de manière ludique et détournée, les enquêtes grammaticales sont un bon outil. L'objectif est bien de mener les élèves à découvrir et à comprendre les rouages de la notion, tout en sortant de l'observation passive d'occurrences. Il s'agit ici de manipuler, et de présenter la grammaire comme une enquête à résoudre, et donc de preuves à rassembler. Lors de la séance inaugurale sur les natures de mots, la séance a été ouverte par une enquête grammaticale à mener individuellement.¹⁵ Si l'activité a pu sembler complexe pour certains élèves, ils se sont rapidement pris au jeu. Les étapes d'analyse étaient divisées en deux grandes parties « variables/invariables », mettant en avant le classement traditionnel des classes de mots, et leur permettant, sans qu'ils n'en aient conscience, de les familiariser avec ce classement et ces termes. Cette enquête grammaticale partait du présupposé

¹⁵ Voir annexe n°2, l'enquête grammaticale, fiche activité

selon lequel les élèves avaient déjà abordé, auparavant, la notion de classes grammaticales. Aussi il s'agissait à la fois de les inviter à remobiliser leurs connaissances, et il s'agissait, pour moi, de prendre connaissance de leur niveau de maîtrise de cette notion. En effet, dès la première question, certains élèves ont eu besoin d'être rassurés et ont demandé confirmation quant aux mots qu'ils avaient relevés comme étant des noms et des adjectifs. Une fois cette étape passée et les élèves les plus frileux rassurés, l'enquête a été menée de manière autonome par les élèves, qui ont ensuite été invités à partager leur résultat avec leur voisin de classe. Cette ultime confrontation a permis à certains élèves ayant trouvé les bons « coupables » mais n'étant pas parvenus à identifier la classe grammaticale de conclure l'enquête. L'objectif de cette enquête était donc de faire un état des lieux de leur connaissances, et de faire émerger la « préposition », classe de mot souvent mise de côté par les élèves. Cette entrée en matière ludique permet d'accrocher tous les élèves, qui, pris au jeu, veulent aller au bout de l'enquête. Dès lors, la notion de préposition est mieux mémorisée : il s'agit du coupable de l'enquête 1. Suite à cette enquête, la notion est expliquée oralement à la classe, et les élèves remobilisent la « liste » apprise en primaire : à, dans, par, pour, en, vers, avec, de, sans, sous, sur [...]

Il s'agit d'un « jeu » selon la définition qu'en donne R. Caillois, à quelques nuances près : le jeu est séparé du reste (il est borné dans le temps, et marque une rupture avec la temporalité du réel), sa fin est incertaine (c'est aux élèves de mener l'enquête pour trouver le coupable), c'est une activité ne produisant ni bien, ni richesse matérielle, régit par des règles, et plaçant les élèves dans une réalité seconde (ils deviennent, le temps du jeu, inspecteurs). La nuance à apporter est qu'ici, le jeu est contraint : les élèves ne sont pas libres de le faire ou non, c'est un « travail » imposé.

Le jeu éducatif permet de faire passer au second plan le fait que les élèves sont bien en train de manipuler des notions grammaticales, (il s'agit de ne pas expliciter la finalité éducative) et de remobiliser des savoirs. La méthode inductive est alors pleinement mise en place, et la professeure se retrouve en posture d'accompagnement, si ce n'est de lâcher-prise : lorsque deux voisins de classe ont fini, ils se mettent à discuter de leurs enquêtes, de leur conclusion, et se corrigent entre eux. Une nouvelle fois, cette activité permet l'étayage : l'objectif est de faire comprendre, faire dire et faire faire aux élèves. Cette activité permet également la différenciation : chaque élève peut avancer à son rythme. L'atmosphère est donc proposée au travail, car elle est cadrée par la fiche d'activité.

1.3.2 Hypothèse et vérification par l'analyse des données recueillies

Une première hypothèse sera vérifiée ici : la méthode inductive, héritée de l'histoire « mouvante » de la grammaire permet la mise en place d'activités ludiques qui font entrer les élèves dans la notion de manière détournée. Or, cette manière détournée d'entrer dans la grammaire permet de déjouer le « désamour » de la matière. Dès lors, ayant mis de côté le fait

qu'ils étaient en train de réaliser une analyse grammaticale, les élèves entrent de manière active dans la notion, attirés par l'aspect ludique et la projection dans une autre réalité (celle du jeu, qui les met en posture d'enquêteur).

Il s'agira donc de vérifier que l'enquête grammaticale :

- permet d'entrer dans la notion de manière active.
- permet, parce qu'elle invite les élèves à participer de manière active, une mémorisation plus forte des notions abordées.

Vérification de l'hypothèse selon laquelle l'activité permet d'entrer dans la notion de manière active :

Pour pouvoir confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous analyserons les données recueillies oralement à la fin d'une enquête grammaticale menée en classe de sixième.¹⁶ Il s'agit des retours « à chaud » d'élèves s'étant portés volontaires pour s'exprimer sur l'exercice : il ne s'agit donc que d'un échantillon partiel de la classe. C

L'efficacité de cette activité a également été mesurée par les élèves eux-mêmes : un bref questionnaire de questions fermées¹⁷ leur a été soumis, afin qu'ils amorcent une posture réflexive quant à cette activité. Ces données sont elles, plus représentatives (à l'échelle de la classe en question) puisque sur les 27 élèves, 24 ont répondu (les autres étant absents ce jour-là).

Les questions posées étaient les suivantes :

- Je me sens à l'aise en grammaire : Oui / Non
- J'aime faire des enquêtes grammaticales : Oui / Non
- Je comprends mieux la grammaire lorsque je fais une enquête grammaticale : Oui / Non
- Je voudrais faire plus de grammaire : Oui / Non

Dans l'annexe 3 il apparaît que les élèves sont actifs du début à la fin de l'activité : des questions sont posées dès la passation des consignes, et jusqu'à la fin de l'activité. Lors de la correction, les élèves se sont montrés particulièrement volontaires. Cela témoigne d'une envie de participer, et donc d'une posture active. Cette posture est conservée par les élèves jusque dans l'enregistrement audio de leur avis sur l'activité : l'un d'entre eux, au moment de me dire s'il a apprécié cette manière de faire de la grammaire, est encore dans la peau du personnage d'inspecteur. L'activité permet donc une entrée de manière active dans la notion (en l'occurrence dans la notion des classes grammaticales).

Les réponses aux questions du questionnaire ont été analysées de manières indépendantes les unes des autres, mais il est intéressant de signaler que certains répondant indiquaient ne pas aimer les enquêtes grammaticales mais reconnaissaient toutefois mieux comprendre par le biais de ces enquêtes. A l'inverse, certains répondants ont indiqué aimer les enquêtes grammaticales, mais

¹⁶ Voir annexe n°3, retranscription de l'enregistrement

¹⁷ Voir annexe n°4, chiffrage des réponses au questionnaire sur l'efficacité et l'attractivité de l'activité

ne pas mieux comprendre la notion étudiée par le biais d'enquêtes.

Lors de ce questionnaire, les élèves ont été amené à adopter une posture réflexive, en dissociant le plaisant de l'efficace. En effet dès la première question, l'élève est invité à se positionner. Mais cette première question nous permet également, lors de l'analyse des données, d'observer les corrélations potentielles entre le niveau de l'élève et son positionnement quant à l'enquête grammaticale.

L'un des objectifs de la mise en place d'enquêtes grammaticales étant de rendre l'entrée dans une notion active et plaisante, cela semble plutôt réussi : sur les 24 répondants, 16 indiquent aimer faire des enquêtes grammaticales. Or, si les élèves aiment une activité, on peut supposer qu'ils s'investiront dedans de manière plus active. Aussi, la première hypothèse, à savoir que cette activité permet une entrée active dans la notion est en partie vérifiée. Il faut toutefois prendre en compte les 8 répondants n'aimant pas cette activité, et pour lesquels il conviendrait de réfléchir à un autre stratagème.

Vérification de l'hypothèse selon laquelle l'enquête permet, une mémorisation plus forte des notions abordées

Lorsque l'on se concentre sur les réponses au questionnaire des cinq élèves se signalant comme n'étant pas à l'aise en grammaire, on s'aperçoit que si trois d'entre eux apprécient faire des enquêtes grammaticales, seulement deux jugent les enquêtes grammaticales comme efficaces pour mieux comprendre la notion étudiée. On peut donc, à la lumière de ces résultats, se demander si l'enquête grammaticale ne présenterait pas, finalement, une difficulté supplémentaire pour les élèves se sentant déjà en fragilité dans la discipline. Cela demande en effet à l'élève de se placer dans une réalité fictive dans laquelle des abstractions (les catégories grammaticales) deviennent des éléments « concrets », que l'on doit identifier. Cette manière de mêler abstraction et concret, tout en employant un vocabulaire relevant du domaine judiciaire (suspect, coupable, portrait-robot) peut former un obstacle supplémentaire pour un élève qui douterait déjà de ses capacités.

La relative autonomie donnée aux élèves lors des enquêtes grammaticales peut également former un inconfort pour les élèves ayant besoin d'être guidés de manière très cadrée : bien que guidé étape par étape dans l'enquête, l'élève doit penser par lui-même à barrer les suspects identifiés, à déduire des « règles » des éléments mis en lumière. Cette autonomie peut faire peur à certains.

Lors de l'évaluation de l'activité par les élèves de manière orale, il ressort un bilan positif, malgré quelques retours plus mitigés. En effet, si une grande majorité des élèves s'est prise au jeu et a bien compris que sous les apparences ludiques, un véritable travail grammatical avait été mené, d'autres se sont sentis plus en difficulté lors de l'activité. Le retour, en annexe, fait en effet état d'une élève qui n'a pas compris ce qu'était les classes grammaticales et, après cette séance, plusieurs élèves ont exprimé des difficultés à comprendre la notion. Ce retour doit toutefois être

nuancé : s'agissant de la première enquête grammaticale de l'année, l'objectif était davantage la discrimination et donc la réactualisation de la catégorisation en catégories (abordée dans le cycle primaire) que l'appréhension de ce qu'est une classe grammaticale (la notion de classe étant relativement complexe à expliciter de manière concrète, alors même que les élèves ne les connaissent pas toutes).

La qualité de mémorisation des notions abordées par ce biais peut s'évaluer sur le long terme. Cette activité ayant été menée en début d'année, il s'agit d'observer la maîtrise (ou non) de la notion, lorsque l'occasion se présente. Ainsi, lors d'activités diverses, les élèves ont été sollicités sur cela : « à quelle classe grammaticale appartient le mot « par » ? ». Il apparaît qu'un tiers de la classe a parfaitement mémorisé la liste de prépositions (« à dans par pour en vers avec de sans sous sur »). Un autre tiers est capable d'identifier certaines prépositions, mais l'entièreté de la liste n'est pas sue « par cœur », et les occurrences les moins courantes (sous, sur) ne sont pas maîtrisées. Enfin, 1/3 de la classe n'a pas mémorisé la liste, et n'est pas capable (ou difficilement) d'identifier la nature des mots étant des prépositions. Cela s'est particulièrement illustré lors de l'étude des notions de Complément d'Objet Indirect (COI) et Complément Du Nom (CDN) : les élèves n'ayant pas mémorisé cette liste font d'avantage d'erreur d'analyse de fonction que leurs camarades.

À l'échelle de la classe, les résultats du questionnaire quant à l'efficacité (selon le regard que porte les élèves sur eux-mêmes) sont mitigés. En effet, 10 indiquent mieux comprendre les notions abordées lorsqu'une enquête grammaticale est menée, 12 indiquent ne pas mieux comprendre les notions lorsqu'une enquête grammaticale est menée, et 2 ne se prononcent pas. Ces 2 élèves ne se prononçant pas font partie des quelques répondants semblant avoir quelques difficultés à adopter une posture réflexive sur leur activité : ils ont répondu « ça dépend » à plusieurs questions, notamment la dernière.

Si seulement 10 élèves trouvent les enquêtes grammaticales efficaces, cela illustre tout d'abord une capacité de leur part à dissocier plaisant/efficace : ainsi, certains trouvent les enquêtes efficaces sans pour autant aimer en faire, et inversement. Ces réponses ne viennent ni confirmer ni infirmer l'hypothèse selon laquelle les savoirs sont mieux mémorisés, puisque la question porte non sur la mémorisation mais bien sur la compréhension d'une notion. Le choix d'inviter les élèves à réfléchir sur la compréhension s'explique : il nous apparaît que la compréhension est l'étape initiale à toute mémorisation. Or, si l'on peut évaluer la bonne mémorisation des notions, il est parfois plus complexe d'en évaluer la compréhension lors de la découverte de celles-ci. Les élèves ont en effet été invités, dès la classe primaire, à apprendre « par cœur » des listes telles que celles des prépositions, des conjonctions de coordination, sans pour autant connaître les caractéristiques (formelles, morphologiques, fonctionnelles) de ces natures grammaticales : la mémorisation n'est pas toujours corrélée à de la compréhension, bien que ce soit ce vers quoi l'on tend.

Toutefois, l'on peut considérer que, si une notion n'est pas bien comprise, sa mémorisation n'en sera que fragile et superficielle : aussi l'hypothèse selon laquelle l'enquête grammaticale

favoriserait la mémorisation des notions n'est pas totalement vérifiée par les élèves, et le concept d'enquête grammaticale gagnerait à être repensé.

L'on peut donc conclure que l'hypothèse selon laquelle l'enquête grammaticale permet une mémorisation plus forte des notions abordées n'est donc que partiellement confirmée. Cela varie effectivement selon les élèves : selon leur engagement dans l'activité, selon leur acquis préexistants, selon leur dispositions au moment de l'activité, et, enfin, selon la bonne compréhension de la notion.

1.3.3 Les limites de l'expérience:

Les limites de l'enquête grammaticale que l'on peut pointer du doigt sont sans doute le temps de préparation conséquent : il faut baliser le terrain afin que les élèves comprennent d'eux-mêmes l'objectif final de l'activité, mais aussi les consignes. De plus, il faut se mettre dans leur peau en faisant l'activité, afin d'anticiper le plus possible les incompréhensions et les zones d'erreurs potentielles. Or, dans le cas d'une activité diagnostique, qui plus est menée en début d'année, le niveau global de la classe n'est pas cerné, et l'on ne connaît pas encore assez nos élèves pour pouvoir se faire une idée de leur niveau en grammaire, et plus particulièrement sur cette notion. Il est alors d'autant plus difficile de trouver le « bon » niveau, qui permettrait aux élèves les plus à l'aise de ne pas s'ennuyer au bout de cinq minutes d'activité, mais qui ne laisserait pas non plus de côté les élèves présentant le plus de fragilités. Si le format d'enquête permet de capter l'attention du groupe, l'objectif est de ne pas le perdre en quelques minutes d'activité.

Dans le cas de l'enquête grammaticale sur les natures, nous n'avons pas remarqué d'élèves décrocheurs : tous, même ceux présentant le plus de difficulté à appréhender la notion avaient à cœur de mener à bien l'enquête afin de trouver le coupable. Toutefois, cette activité invitant le professeur à adopter une posture d'accompagnement (si ce n'est de lâcher-prise), elle nécessite au préalable un climat de confiance et de travail au sein de la classe.

Mal perçue en partie du fait des mouvements liés à l'enseignement de la grammaire, la discipline est toutefois en constante évolution : c'est cette évolution permanente qui a mené à la méthode inductive aujourd'hui prônée par les programmes. Cette méthode inductive s'avère être l'héritage à la fois de Legrand et Rouchette. Comme nous l'avons montré, cette méthode favorise le détour par le jeu : prônant la découverte, l'observation et la manipulation par l'élève (afin qu'il perçoive par lui-même la notion étudiée), la méthode inductive permet de mettre en place des jeux éducatifs. En effet, ces derniers mettent en avant le plaisir de jouer (et détournent donc les élèves de l'imaginaire collectif construit autour du terme de grammaire), et ne nécessitent aucun étayage quant à la finalité : c'est à l'élève de le comprendre et/ou de le découvrir. Il devient, par le jeu éducatif, maître de ses apprentissages, conformément aux attendus des programmes en vigueur. L'élève

entre ainsi activement dans l'étude de la langue, porté par le personnage qu'il incarne. Mais les intérêts à utiliser le jeu ou l'aspect ludique en classe ne se limitent pas à l'entrée dans la notion, contrairement à ce qui pourrait être pensé. Au-delà de permettre une introduction agréable, le jeu à d'autres intérêts. Il permet aux élèves d'atteindre une réflexion métalinguistique de manière non contrainte, mais parce qu'ils en ressentent le besoin.

2. L'approche ludique de la grammaire permet aux élèves de s'emparer du métalangage

2.1 La grammaire scolaire : basée sur un métalangage complexe à appréhender

Au-delà de l'entrée dans la notion, d'autres éléments posent « problème » aux élèves lors des séances de langue. Le Père Girard met des mots sur cette difficulté que rencontre les élèves : « Nos grammaires de mots (car il faut oser dire toute la vérité) sont la plaie de l'éducation tout en pensant la servir »¹⁸.

Cette « grammaire de mots » se construit peu-à-peu, et, pour en comprendre les enjeux et objectifs, il convient de repartir en arrière.

2.1.1 Des notions transmises à partir d'un métalangage « complexe »

Le recours à un métalangage est mis en place dans les classes afin d'accéder à une certaine objectivation de la langue : pour la comprendre, il faut pouvoir parler d'elle. La métalangue et métalangage sont des mots utilisés désignant un ensemble de termes servant à parler autour des phénomènes de la langue, et particulièrement de la grammaire : elle permet de parler de ce sur quoi on travaille. Le métalangage désigne un ensemble de termes renvoyant à la fonction constitutive du langage pour produire des énoncés. La métalangue désigne, quant à elle, « le système des termes qui servent à nommer les unités, les structures et les mécanismes d'une langue »¹⁹. Il est donc nécessaire que les élèves perçoivent le double niveau contenu dans le métalangage : le langage objet (dont on parle) et le métalangage (avec lequel on décrit le premier).

La complexité inhérente à cette construction est la récursivité du langage : le métalangage se construit avec le langage objet lui-même.

La métalangue découle de la tradition grammaticale dont l'objectif est de perpétuer un héritage linguistique de façon presque scientifique. De cette manière, la grammaire scolaire se développe autour de trois cercles de notions qui gravitent dans un système ordonné du plus précis au plus large. C'est-à-dire autour du verbe, ensuite de la proposition et enfin de la phrase elle-

18 Girard, P.29, 1844 *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*

19 M.-A. Lord et M.-L. Elalouf, 2016, p. 65

même découpée en plusieurs groupes de notions. Or, la langue n'étant pas immuable et stabilisée, certaines créations de la grammaire scolaire voient le jour régulièrement. C'est notamment le cas du déterminant, ou du complément d'agent, introduit seulement en 1930 dans les programmes ²⁰ Plus récemment, en 2015, la notion de « prédicat » apparaît dans les terminologies grammaticales, mais en disparaît dès 2018 : les mises à jour du métalangage forment une première complexité dans son appréhension.

A cela s'ajoute une autre difficulté, celle de faire la distinction entre les dénominations changeantes comme par exemple le « complément d'objet » ou « l'adjectif défini », appellations devenues le « complément essentiel » ou « l'article défini » dans la grammaire rénovée.

Le recours à un métalangage ne fait pas l'unanimité : parmi les détracteurs du métalangage, on peut compter deux ministres sous l'Empire: Gustave Rouland en 1857 et Victor en 1866, qui voient un risque de clivage entre les classes populaires et les classes aisées, car la première se détournerait de l'école. A l'encontre de la métalangage, certaines personnes prônent un appui sur l'instinct et les connaissances spontanées que les élèves ont de la langue. C'est le cas de Grégoire Gérard comme nous l'avons vu, mais aussi d'Octave Gréard, directeur de l'Instruction primaire de la Seine à partir de 1865, et plus tard, du linguiste Michel Bréal²¹.

2.1.2 Au-delà de ce métalangage en constante évolution, la simplification des savoirs (et des dénominations) participe à l'impression de complexité du métalangage.

La grammaire scolaire, selon Chervel (1977), est une création spécifique à l'école dans un but social, cognitif et culturel. En s'adaptant à la discipline scolaire, elle serait devenue propre à elle-même : « Elle se donne comme une vérité absolue et les concepts qu'elle met en place, du complément d'objet direct à la subordonnée circonstancielle sont censés représenter des réalités objectives de la langue » . Cependant, la grammaire scolaire est une grammaire pensée spécifiquement pour l'école et celle-ci n'a pas nécessairement d'assises scientifiques rigoureuses ²². Elle a d'abord été créée dans une logique normative. Ainsi, ces savoirs ne sont pas toujours complets, puisqu'adaptés par l'école pour l'école, et par conséquent, la simplification peut les altérer : la simplification de la grammaire française conduit à des flottements scientifiques, que les élèves perçoivent. Ainsi, la dénomination et les justifications « simplifiée » peuvent devenir un obstacle à l'enseignement et à la compréhension de la langue. En effet, des étiquettes hétérogènes peuvent entraîner une incompréhension de la logique langagière, c'est le cas par exemple de l'adverbe notamment, dont la classification sera résumé aux élèves par la justification qu'il s'agit d'une catégorie dans laquelle sont rangés les mots que l'on ne peut pas classer ailleurs. Il existe par ailleurs des expressions « hybrides », à savoir des termes relevant à la fois de la classe grammaticale et de la fonction ; or, les élèves confondent souvent ces deux unités. On les trouve

²⁰ Ibid p.64

²¹ Boutan, P., 1998. *De l'enseignement des langues*. Michel Bréal, linguiste et pédagogue. Paris : Hatier

²² Bishop, 2010, p. 20

dans les manuels scolaires et notamment dans les consignes de certains exercices comme par exemple : le “pronom personnel sujet”, le” groupe nominal sujet”, le “GN sujet”, etc., le sujet n’étant d’ailleurs pas exprimé clairement²³

Enfin, les définitions des classes de mots, que l’on va « vulgariser » en pensant faciliter la compréhension des élèves ne sont pas toujours exactes, c’est le cas par exemple du nom, qui ne varie pas systématiquement en genre et en nombre (un lion, des lions, une lionne, des lionnes), élément de définition que l’on trouve pourtant dans bon nombre d’ouvrages de grammaire. Ainsi, bien souvent, le substantif est d’un seul genre : il est féminin ou masculin ; par exemple, on dit « une table » et non pas « un table ». Par ricochet, ce manque d’exactitude crée une possible confusion lorsque les élèves rencontrent des homophones tels que « livre » car « un livre » désigne un volume imprimé, mais « une livre » n’en est pas le féminin puisque le terme signifie une unité de mesure²⁴. Faisons référence à un autre exemple de définition trompeuse, celle de l’adjectif que l’on définit comme un mot “qualifiant le nom”. Or, si l’on applique cette définition de manière terre à terre, le nom « beauté » n’est pas un adjectif mais un nom, pourtant il peut qualifier la « femme » dans la phrase « La beauté de cette femme est éblouissante ». De plus, on oublie trop souvent de faire la distinction entre les adjectifs qualifiants - dans la phrase « Cette pièce de théâtre est exceptionnelle », « exceptionnelle » qualifie le nom « pièce de théâtre » en fonction d’attribut du sujet- et les adjectifs classifiants ou relationnels, comme par exemple les adjectifs “humain” ou “maternel” dans les groupes « l’espèce humaine » ou « l’école maternelle ». Ainsi , l’étiquette « adjectif qualificatif » et la définition que l’on en donne sont trop restrictives²⁵.

En clair, c’est la combinaison de la simplification extrême des savoirs et d’un métalangage « complexe » et en constante évolution qui forment l’une des barrière conséquents à la compréhension de la grammaire par les élèves. Pour résumer, nous reprendrons les propos de Ross Charnock (*Problèmes de métalangue - au-delà de la grammaire*, Ross Charnock) « de nos jours, celui qui parle de problèmes métalinguistiques pense d’abord à la grammaire. Chacun a connu des problèmes causés par une terminologie malheureuse ou une explication peu adaptée au public concerné, qui risque toujours d’induire les élèves en erreur »

2.2 Le détour par le jeu éducatif, un moyen efficace pour permettre aux élèves de s’emparer du métalangage ?

2.2.1 Présentation de la dictée négociée

La dictée négociée, bien que n’étant pas un « jeu » selon la définition qu’en fait R. Caillois,

23 C. Avezard-Roger et C. Corteel, 2020, p. 38

24 M.-A. Lord et M.-L. Elalouf, 2016, p. 71

25 Ibid., p. 72

semble être un outil efficace pour favoriser l'appréhension du métalangage et de la position méta réflexive des élèves : elle est un « outil d'explicitation » (Tissot, Diane. "La dictée négociée: un véritable outil d'explicitation. En quoi le dispositif de la négociation orthographique va permettre d'améliorer les performances des élèves en orthographe en cycle 3?." 2017). Elle permet de focaliser les élèves non tant sur le résultat produit, mais sur les moyens d'y parvenir (sur quelles notions se sont-ils appuyés ?), et le raisonnement grammatical.

On peut la définir comme étant « un dispositif ayant pour objectif de faire émerger les représentations des élèves par la confrontation, et de les faire évoluer. Le déroulement de l'activité comprend trois phases. Lors de la deuxième phase, les élèves sont réunis en groupes de deux, trois ou quatre, au sein desquels, à partir de leurs écrits individuels, ils se mettent d'accord sur un écrit commun recopié [...]» (Eduscol).

La mise en place de dictées négociées permet de rendre les élèves acteurs de l'étude de la langue, bien que ce le soit de manière généralement inconsciente. La dictée négociée est une dictée durant laquelle chaque élève écrit ce que le professeur dicte à haute voix, puis se relit de manière individuelle. Mais alors que la dictée « traditionnelle » s'arrête là, par le ramassage des copies, la dictée négociée va plus loin. Une fois ce travail fait, les élèves vont, par binôme, devoir proposer une copie pour deux. Ils vont alors regarder le travail de l'autre, comparer les erreurs. Ce sont les points d'erreur qui constituent le levier d'apprentissage majeur : face à une erreur de son camarade, l'élève A va devoir expliquer à l'élève B pourquoi est-ce qu'il s'agit d'une erreur, et quelle serait la correction. S'engage alors entre les deux élèves une véritable discussion métalinguistique : ils sont en réflexion sur la langue. On observera l'emploi de termes inexacts ainsi que des périphrases remplaçant un terme technique, mais la réflexion métalinguistique sera engagée de manière inductive. La maîtrise du métalangage se fera progressivement, au fil des dictées négociées.

La dictée devient alors non plus seulement un exercice de maîtrise de la langue, mais un prétexte à parler de la langue : elle est le lieu de la discussion métalinguistique au rythme de chacun, et permet un tissage de la part des élèves. En effet, les notions abordées jusque-là sont mises au service de la discussion (bien que mises en mots plus aléatoirement). Le fait de faire dire aux élèves permet également l'étayage de la notion.

2.2.2 Hypothèses et vérification de celles-ci par le biais de l'analyse de données

Nous posons l'hypothèse selon laquelle le détour par le jeu formerait un moyen efficace de permettre aux élèves de s'emparer, inconsciemment dans un premier temps, du métalangage. En effet, au-delà de la question de la simplification des notions, c'est la maîtrise même de ce langage qui pose problème lors des séances de langue.

Lorsque son appréhension est forcée, sa maîtrise apparaît comme « difficile », « complexe »

(termes issus du sondage mené en ligne quant à l'appréhension et la perception de la grammaire), et il nous semble que permettre à l'élève de s'en emparer sans qu'il ne s'en rendre compte serait un « leurre » efficace. Pour ce faire, il faudrait d'abord les placer en situation de besoin : il faut leur faire ressentir le besoin de parler de la langue. Une fois ce besoin ressenti, il s'agirait pour les élèves de s'emparer du métalangage : d'employer les termes adéquats.

Il nous est apparu que la « dictée négociée », dont nous exposerons les modalités, est un exercice qui invite les élèves à réfléchir sur la langue, et donc à parler de la langue. Il s'agit là de la première étape vers l'appréhension du métalangage. La seconde étape (s'emparer du métalangage) n'est que partiellement accomplie dans le cadre de cette activité : les élèves échangent sur des questions d'ordre grammaticales à partir de leur propre vocabulaire. Si certains auront déjà intégré les termes d'accord, de participe ou de COD, d'autres utiliseront des moyens détournés (des sortes de périphrases) pour y arriver. Dans les deux cas, l'exercice est constructif : le besoin de parler de la langue est ressenti et comblé par la parole. Dans un premier cas, les élèves vont percevoir l'utilité du métalangage (et de sa maîtrise), et, dans le second, ils percevront la difficulté de parler de la langue sans maîtriser les termes précis pour le faire.

Aussi, nous posons l'hypothèse que cette activité permet de s'emparer du métalangage, tant dans ce qu'il permet que dans ce qu'il implique :

- La dictée négociée permet de ressentir le besoin de parler sur la langue : c'est donc un moyen de comprendre l'intérêt du métalangage.
- La dictée négociée permet de parler de la langue et délie les langues quant aux normes/règles grammaticales sues.
- Par ce dialogue entre élève sur la langue, l'exercice permet une meilleure compréhension et donc une meilleure mémorisation des notions abordées.

Une première approche de la dictée négociée a été menée avec des sixièmes lors d'un travail sur les homonymes [e]. Sans leur expliquer le déroulement de l'activité, le texte suivant leur a été dicté : « Au commencement, la Terre était faite tout de travers, et il fallut bien des efforts pour la rendre plus habitable. Pour traverser les fleuves il n'y avait pas de ponts. Pas de sentiers pour gravir les montagnes. Voulait-on s'asseoir ? Même pas l'ombre d'un banc. Tombait-on de sommeil ? Le lit n'existait pas. Ni souliers ni bottes pour éviter de se faire mal aux pieds. Si vous aviez une mauvaise vue, pas moyen de trouver des lunettes. Aucun ballon pour faire une partie de football. »

Après le temps de dictée individuelle, une relecture guidée par « la petite voix » a lieu, toujours individuellement : les étapes de relecture qu'ils doivent suivre leur sont indiquées. Ils sont alors invités à souligner les sujets, puis à faire des flèches du sujet au verbe afin de vérifier le bon accord sujet-verbe, puis ils flèchent du déterminant, au nom, et aux adjectifs éventuels. Cela permet de matérialiser l'accord, et donc de limiter le nombre d'erreurs « d'inattention ». Après ce

temps de réflexion et de relecture, vient celui de la mise en commun. Pour cette première approche de la dictée négociée, ils ont travaillé par binôme de classe, selon un plan de classe réfléchi en amont. Les élèves sont alors en autonomie, avec pour seule consigne de ne corriger une erreur que s'ils en ont compris la justification. Certains percevaient l'erreur, mais, ne sachant expliciter la règle, se sont appuyés de leur fiche outil de l'imparfait pour se corriger.

Suite à cette « initiation » à la dictée négociée, une seconde a été menée, plus tard dans l'année, portant sur l'orthographe des homophones son/sa/ses/à/ou/é. Celle-ci a été analysée en terme de « résultats » : au-delà du recours au métalangage, il s'agit d'observer si cette activité permet aux élèves de comprendre durablement la correction de leurs erreurs. En effet, la dictée négociée, en plus de permettre une approche du métalangage, rend concret l'intérêt de la maîtrise de ce langage : expliciter les erreurs et les « règles » de grammaire, afin de comprendre le raisonnement et de ne plus reproduire l'erreur. En d'autres termes, il s'agit de comprendre le fonctionnement de la langue.

Texte dicté :

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au ch^âteau, où ils sont attendus. La jeune fille s'est assise à sa fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de laine et s'est dirigée vers eux. Des larmes de joie coulent sur son beau visage, et l'on peut imaginer les souffrances qu'elle a endurées. Son histoire fait partie de ces histoires qui sont encore racontées aujourd'hui aux enfants ou aux jeunes adultes

Observation des erreurs commises lors d'une même dictée, portant sur les accords du son [e], les homophones sur un échantillon de 12 élèves ²⁶:

	Dictée individuelle(version 1)												Dictée menée par binôme (version 2)					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	A et B	C et D	E et F	G et H	I et J	K et L
Elèves																		
Accords é/er/ées/é	0	1	2	4	2	1	1	3	5	3	0	3	1	3	1	1	3	0
Accords sujet/verbe	0	0	0	1	1	0	0	0	5	0	0	1	0	0	1	0	0	0
Accord au sein du GN	0	0	2	3	4	1	1	0	6	0	0	1	0	2	?	0	0	0
Orthographe autre	0	0	1	0	1	3	1	1	5	1	0	3	0	1	?	1	1	0

26 Voir l'annexe 5, copies scannées

<u>Homonymes</u>	2	2	2	0	2	1	0	1	4	0	1	3	2	0	?	0	0	1
------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

L'analyse de ces premiers résultats permet de visualiser le travail de correction fait par les élèves. N'ayant pas le droit de modifier leur copie sans que le binôme ait compris la règle permettant de corriger son erreur, les élèves se sont rapidement emparés des « règles » qu'ils maîtrisaient pour s'expliquer ce qui n'allait pas.

Ainsi, en circulant dans les rangs, les propos suivants ont été recueillis :

« oui mais regarde on peut dire il sont pris donc c'est é par er tu vois »

« attention c'est les souffrances qui doit accorder endurées parce que les souffrances c'est un cod je crois »

« mais non je te dis que « c'est dirigée » c'est avec un c' parce que c'est celle-là qui se dirige »/

« mais non quand c'est elle qui fait l'action c'est un s car la flèche va vers soi »

Si certains élèves semblent donc avoir entamé une réflexion métalinguistique et mobilisé des connaissances pointues, d'autres ont toutefois eu des difficultés à le faire. Certains ont donc décidé de corriger leur version sans s'expliquer les raisons des modifications apportées, ou ont, au fil de l'heure, baissé les bras : « non mais moi je comprends rien là ça me soule, vas-y corrige t'inquiète ».

Les hypothèses une et deux, selon lesquelles la dictée négociée permet de ressentir le besoin de parler sur la langue et permet de parler de la langue et délie les langues quant aux normes/règles grammaticales sues est donc en partie vérifiée. Il apparaît effectivement que cet exercice invite à la discussion linguistique, mais cela reste dépendant de la bonne volonté de l'élève. Ainsi certains d'entre eux ont fait le choix de « ne pas jouer le jeu » : cette hypothèse ne se vérifie donc que si l'élève est volontaire.

La troisième hypothèse, soit celle selon laquelle cet exercice favoriserait la compréhension et la mémorisation des notions de grammaire et ce qui les régit se vérifie par l'analyse des résultats de la dictée évaluée. En effet, après une première version individuelle puis une version négociée à deux, un autre texte a été donné en dictée non préparée, évaluée. Cette ultime étape du processus vise à évaluer l'efficacité de l'exercice.

En effet, si les résultats des élèves dans cette troisième version sont meilleurs que les résultats de la version première, alors l'exercice nous semblera efficace, et pertinent car répondant aux hypothèses posées. Il aura en effet permis à l'élève de progresser en comprenant ses erreurs.

Il faut donc, pour « valider » cette hypothèse, évaluer la capacité des élèves à transposer ces règles sur un texte nouveau, en évaluant la maîtrise de ces notions dans un texte qu'ils ne connaissent pas encore. Aussi, une ultime dictée, cette fois d'un texte nouveau a été soumise aux élèves :

Huguette, sur son balcon, ne s'est pas aperçue de la présence de Marco, caché dans les buissons. Elle s'est mise à livrer ses pensées à voix haute.

« **Ô Marco** ! Pourquoi es-tu **Monpointu** ? Je sais, je sais, c'est ton nom. Mais c'est terrible ! Pourquoi c'est comme ça, dis-moi ? Tu n'aurais pas pu t'appeler **Brochu** ? C'est bien, Brochu, non ? Ou encore **Larue**. C'est beaucoup mieux, non ? Pourtant, c'est bien toi que j'aime, c'est toi qui as **conquis** mon cœur. Marco, renonçons à ces noms ridicules et gardons seulement ces deux prénoms : Marco et Huguette. »

En gras : mots donnés

	Dictée finale, menée deux semaines plus tard (version 3)											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
									ABSENTE			
Accords é/er/ées/é	0	0	0	1	1	0	0	0		0	0	0
Accords sujet/verbe	1	2	1	1	2	2	0	1		1	1	0
Accord au sein du GN	0	0	0	0	0	0	1	0		0	0	1
Orthographe autre	0	1	2	1	5	3	2	2		2	1	4
<u>Homonymes</u>	0	1 :à/a	1 : à/a	0	2	0	2	0		0	0	4

Vert = amélioration

Blanc = aucun changement

Orange = plus d'erreurs que lors de la dictée initiale

La dictée présentant, en plus de la difficulté des homophones s'est, c'est, ces et ses, celle des accords sujet-verbe. On trouve en effet, dans le texte, une postposition du pronom personnel, dans la phrase de type interrogatif « es-tu », ainsi que trois phrases de forme impérative (mode vu en classe au préalable) « dis-moi », « renonçons » et « gardons ».

Cette difficulté dans l'accord sujet-verbe se ressent lors de l'analyse des évolutions de chaque élève : sur les 11 observés, 8 ont fait davantage d'erreurs que dans la dictée 1, et seul 1 élève à réussi à diminuer son nombre d'erreur.

Si l'on se concentre en revanche sur les homonymes, ainsi que sur l'homophone que représente le son [e], le constat est tout autre :

- dans l'orthographe du son [e], aucun élève n'a fait plus d'erreurs que lors de sa dictée initiale, et 9 sur les 11 ont progressé.
- dans l'orthographe des homophones « c'est/ses/ces/sait/s'est », « à/a » et « ou/où », on constate également une amélioration globale : sur les 11 élèves, 6 ont réduit leur nombre d'erreurs, 3 n'ont pas « évolué », et seulement 2 ont fait plus d'erreurs. Ces deux élèves présentent des difficultés, notamment dans l'orthographe, et ont une moyenne inférieure à celle du groupe classe, lors du second trimestre.

Cette analyse de données a pour objectif de permettre la vérification de notre troisième hypothèse (selon laquelle la dictée négociée permet une meilleure mémorisation des notions abordées), or il s'avère que cette vérification conduit à des résultats en demi-teinte. Si l'on constate bel et bien une évolution positive dans la maîtrise de l'orthographe des homophones, il apparaît que la notion d'accord sujet-verbe n'est pas plus maîtrisée qu'au début de l'expérience. Toutefois, il convient de relativiser ce dernier point : le travail mené durant cette séquence avec les élèves avait pour objectif premier la maîtrise des homophones, et c'est sur ce point précis qu'ils devaient se concentrer en premier lieu.

Aussi, l'on peut dire que la dictée négociée semble permettre une meilleure compréhension et mémorisation des notions abordées, bien que les résultats ne soient pas aussi flagrants qu'espérer lors de la mise en place de cette expérience.

La dictée négociée permet donc, telle que nous le posions en hypothèse, d'inviter les élèves à s'emparer du métalangage en leur en faisant ressentir le besoin, et, parce qu'elle invite à la reformulation des « règles » par les élèves eux-mêmes, elle conduit à une meilleure compréhension et, peut-être, à une meilleure mémorisation.

2.2.3 Limites de la dictée négociée :

Bien que validant nos hypothèses, la dictée négociée présente des limites importantes. L'une des limites est, selon nous, l'impossibilité de l'évaluer « officiellement »: étant un travail de binôme, il n'est pas possible d'attribuer une note ou de valider une compétence pour deux. Aussi, cette dictée n'est qu'un outil de préparation à une dictée individuelle et évaluée de manière plus « traditionnelle ».

Cette dictée peut être un moyen de préparer la dictée finale (et individuelle), qui se ferait sur le même texte. Il serait donc intéressant de récupérer la version initiale de la dictée, prise en note individuellement par l'élève avant la « négociation » avec son binôme et de la comparer à la version finale individuelle et évaluée de la dictée. Une réflexion pourrait d'ailleurs être menée en classe, avec les élèves, sur la notation à adopter : peut-être serait-il pertinent de valoriser les améliorations

visibles entre la version 1 et la dernière version, afin de faire prendre conscience aux élèves de la différenciation qui est appliquée par le professeur, et de leur permettre de ne pas se sentir submergé par une langue qu'ils ne maîtriseraient pas encore : il s'agirait désormais de faire mieux que sa première version. Cela permettrait à chaque élève d'avancer à son rythme.

Une seconde limite apparaît, selon nous, dans l'appellation de cette dictée. Le terme de « négociée » induit, il nous semble, un rapport presque conflictuel, qui mènerait à un arrangement. Or, dans le cas des homonymes, il ne s'agit pas d'un arrangement : la « bonne » orthographe est fixée par les règles de la langue française, et il n'y a donc pas de « compromis » à trouver. Aussi, lors de la discussion avec les élèves sur cette dictée, nous l'avons nommée « dictée coopérative » ou « collaborative », afin de mettre en valeur non plus le rapport « conflictuel » qui mènerait à un arrangement, mais le fait qu'il s'agit de travailler ensemble, main dans la main, pour arriver à quelque chose de mieux.

Si l'approche ludique, couplée à d'autres outils, permet aux élèves d'entrer dans une notion de manière inductive, et de s'emparer du métalangage par eux-mêmes, cela ne suffit pas pour pouvoir parler de cycle d'apprentissage complet. Pensé en trois piliers selon Tardiff, l'apprentissage doit comprendre un temps de décontextualisation pour être complet.

En effet, l'appréhension du métalangage permise par la dictée négociée peut être assimilée au temps dit de contextualisation de la notion : le métalangage quant à un point de langue précis est nécessaire car, dans le contexte de la phrase, il convient de mobiliser du vocabulaire et des connaissances pour raisonner et expliquer à son camarade la « règle ». L'élève rencontre donc la notion abordée en contexte, au sein d'une phrase. Toutefois, pour permettre une assimilation efficace, Tardiff parle d'un temps de décontextualisation. En d'autres termes, il s'agit de permettre l'automatisation de la notion : il faut permettre à l'élève de répéter de façon systématique. Une fois que cela sera devenu un automatisme, l'élève sera capable de le transposer dans n'importe quel contexte. Cela permet donc de dépasser le « par cœur » et d'éviter que l'élève se retrouve déstabilisé par un contexte phrastique différent de celui qu'il a « appris », et lui permet de s'adapter, grâce à un savoir valable dans divers contextes. Le jeu permet, une nouvelle fois, de proposer ce troisième pilier de l'apprentissage de manière détournée. Face aux difficultés de réinvestissement des notions lors des exercices d'écriture, ou dans toute activité sortant du cadre du point d'étude de la langue, il apparaît nécessaire d'intensifier la pratique, afin qu'une forme d'automatisme, de réflexe, se crée chez l'élève.

3. L'approche ludique permet un réinvestissement des savoirs respectant le rythme de l'élève

3.1 Difficultés du réinvestissement des diverses notions par les élèves

L'apprentissage de la langue au collège recèle plusieurs champs : la morphologie verbale, l'orthographe grammaticale, le lexique, la syntaxe... Mais il est difficile de faire tenir tous ces apprentissages dans un temps limité de cours de français, et ce morcellement tend à perdre les élèves. L'une des difficultés principale dans l'apprentissage de la grammaire semble être, pour les élèves comme pour les professeurs qui l'enseignement, l'empilement et le recoupement des savoirs. En effet, une fois la barrière du métalangage franchie (ou du moins désamorcée), reste celle de l'enchevêtrement des notions et de l'impression de « fourmillement » de la grammaire : étudier les expansions du nom implique de maîtriser la notion de proposition subordonnée relative en fonction d'épithète (et celle de la fonction épithète) or cette notion recoupe elle-même celle de phrase simple et complexe, impliquant la maîtrise de la notion de proposition. Il s'agit donc, pour les élèves, de ne pas cloisonner formellement les notions, mais, dans un même temps, de ne pas les confondre (on peut ici penser aux notions de nature et de fonctions, qui sont « complémentaires », mais qu'il est important de distinguer clairement). Se dessine alors, selon nous, la nécessité d'activités d'automatisation de l'application des notions vues, ainsi que d'activités de réinvestissement régulières. En effet, les recoupements rendant difficile la maîtrise d'une grammaire « globale », puisque demandant une prise de recul conséquente, chacune nouvelle notion abordée en grammaire est un risque de plus pour l'élève de confondre et mélanger les points jusque-là maîtrisés. Aussi, la répétition et la réactivation deviennent alors des indispensables dans l'apprentissage de la grammaire : il faut permettre à l'élève de remobiliser régulièrement les notions, et de réinvestir les points nouveaux.

Il s'avère difficile, pour l'élève, de réinvestir de lui-même les notions abordées, dès lors que l'on sort de l'activité « pure » d'étude de la langue. C'est en effet ce que met en avant Elodie Praz dans son mémoire²⁷ : la remobilisation des savoirs grammaticaux et leur mise en place au sein d'exercices d'écriture est une tâche complexe pour les élèves. Il s'agit en effet de mobiliser des « savoirs conditionnels et procéduraux ». De la même manière que nous l'avons observé dans nos classe, elle fait le constat suivant : les élèves commettent des erreurs de grammaire qu'ils savent corriger dès lors qu'on les leur signale. Ils maîtrisent donc la notion, mais « oublient », en quelque sorte, de l'appliquer au moment de la rédaction. Cela peut se justifier en partie par la notion de complexité de la tâche demandée : maîtriser son geste calligraphique, son orthographe, trouver des idées en accord avec le sujet, penser à la ponctuation, penser aux règles grammaticales. Beaucoup de savoir-faire sont mobilisés en une activité, et l'on peut donc supposer que l'élève, débordé, en met de côté. Aussi, l'on pourrait se « satisfaire » de l'idée que les erreurs de grammaire dans les copies ne sont pas dues à un problème de réinvestissement à proprement parler, mais d'une

27 Mémoire portant sur le transfert des apprentissages dans l'orthographe grammaticale E. Pratz

« surcharge cognitive »²⁸. Face à ces difficultés de réinvestissement, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'une des barrières était le manque d'entraînement et d'automatisation de ces « notions ».

En effet, après discussion avec certains élèves ayant des difficultés à mettre en œuvre les notions vues en classe dans leurs écrits, est ressorti l'oubli de la règle, ou bien le fait de ne pas avoir vu qu'il y avait, à un point donné, un accord à faire entre le COD et l'auxiliaire avoir. Aussi, nous avons travaillé, au cours de cette année, à la systématisation et l'automatisme grammatical, afin que l'habitude devienne facilitateur.

En explicitant aux élèves l'objectif de ces activités de systématisation, nous avons donc proposé plusieurs jeux pédagogiques visant à remobiliser les connaissances : dictée de phrase sur les accords en début de séance, cacographie de fin de séance, défi de conjugaison en fin de séquence etc..., les formes de ces activités semblent pouvoir être multiples et variées.

3.2 Les jeux pédagogiques, un levier de réinvestissement efficace ?

Le jeu pédagogique permet de « tester » ses connaissances, de manière ludique. Il met en avant la notion de défaite et de victoire, comme le signale R. Caillois. En cela, on peut considérer ce jeu comme néfaste, car développant un esprit de compétition entre les élèves, mais, dans les faits, c'est une compétition qu'ils livrent contre eux-mêmes, de manière individuelle : il s'agit de se prouver qu'on peut le faire, ou de faire mieux que la fois précédente. Cela donne du sens à l'effort d'apprentissage, sans pour autant passer par la note.

Le jeu se prête particulièrement au réinvestissement ou au tissage : il s'agit de remobiliser une notion déjà abordée, et considérée comme maîtrisée de manière satisfaisante.

Aussi, nous posons ici l'hypothèse selon laquelle le jeu pédagogique serait un levier de réinvestissement efficace. Pour y répondre, nous nous appuyons sur une bataille navale et un « petit bac » utilisé en tant que rituel de début d'heure, et nous ouvrirons les possibilités avec le projet de Cluedo de grammaire, porté par l'une d'entre nous.

3.2.1 La Bataille navale de conjugaison

3.2.1.1 Présentation de l'activité

Afin d'assurer le tissage, et ainsi s'inscrire dans une démarche d'enseignement spiralaire, la bataille navale semble être une activité adéquate.

La bataille navale grammaticale reprend le principe du jeu original. Il s'agit d'un jeu de stratégie dans lequel deux joueurs doivent placer des « navires » sur une grille quadrillée. Cette

grille est tenue à l'abri du regard de l'adversaire. Les deux joueurs vont tenter de toucher les navires adverses. Pour ce faire, les joueurs doivent énoncer des chiffres, correspondants à la ligne horizontale et des lettres, correspondantes aux lignes verticales. C'est le croisement des lignes qui indique l'emplacement visé. Pour gagner, il faut couler tous les navires de l'adversaire avant lui. En ce qui concerne la bataille navale grammaticale le principe reste inchangé, il faut éliminer les navires de l'adversaire mais pour ce faire, il ne s'agit plus d'énoncer des chiffres et des lettres, il faut manipuler la langue. En effet, pour atteindre les navires de l'adversaire, les élèves doivent utiliser la conjugaison des verbes : les lignes horizontales portent chacune un verbe, et les lignes verticales, un pronom personnel. Le temps utilisé pour jouer est imposé par l'enseignante, selon la notion qui doit être automatisée. Pour que l'attaque soit acceptée, il faut que le verbe soit correctement conjugué (voir le document annexe n°6). Ce jeu a été mis en place après la séance d'étude de la langue sur le passé simple : il en est un prolongement. Afin de favoriser l'entraide entre les élèves, les binômes ont été constitués de manière à ce qu'un élève présentant des facilités quant à la maîtrise de cette notion soit avec un élève ayant davantage de difficultés.

3.2.1.2 Hypothèses et vérification par le biais de l'analyse des données

La bataille navale grammaticale semble être un outil intéressant pour favoriser le réinvestissement de la conjugaison des verbes. Il s'agit d'un jeu pédagogique : axé sur le fait d'apprendre tout en s'amusant. Ce jeu introduit une compétition entre les élèves, telle que la présente R. Caillois : l'un gagne et l'autre perd. Il s'agit en réalité un « test » permettant l'évaluation des connaissances déjà acquises. Ainsi, ce jeu est l'occasion pour les élèves de se situer quant à la maîtrise de la conjugaison du passé simple. La mise en place de cette bataille navale permet aux élèves de sixième de se rendre compte, de manière autonome, de leur niveau de maîtrise. Venant après la séance d'étude de la langue, c'est alors un outil de révision. Il permet, pour reprendre les termes de Bucheton, d'assurer le tissage de la notion²⁴.

Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que la bataille navale permet de :

1. réinvestir la notion étudiée (ici le passé simple) et donc automatiser la conjugaison
2. permettre à l'élève de se situer dans ses apprentissages et ainsi le rendre acteur de sa scolarité et de sa progression

Le jeu demande un investissement de leur part : ils ne peuvent pas jouer si la notion n'est pas suffisamment maîtrisée, c'est pourquoi, cette activité suit la séance d'étude de la langue sur le passé simple. D'emblée, le jeu présentait une limite : une partie significative de la classe ne connaissait pas les règles de la bataille navale classique et n'avait jamais joué à ce jeu. De plus, le passé simple était le temps de l'indicatif imposé pour jouer, or le jeu est avant tout oral tandis que ce temps est principalement utilisé à l'écrit : avec le recul, ce paradoxe apparaît. De ce

fait, certains verbes ont déroutés les élèves : certains, peu à l'aise avec la grammaire, grimaçaient en entendant les verbes conjugués au passé simple. C'est le cas notamment de « vous aimâtes » ou « nous eûmes ». D'autres avaient des difficultés pour conjuguer les verbes. Cela peut s'expliquer par la faible fréquence de rencontre de ce temps dans les textes, ainsi qu'au manque de maîtrise de la notion. Les élèves plus en difficulté procédaient de deux manières : soit ils changeaient le temps de quelques verbes pour montrer de la bonne volonté en conjuguant notamment à l'imparfait -notion qui avait été étudiée avant le passé simple dans le cadre de la séance sur les temps du récit, ou bien, ils ne s'essayaient pas à conjuguer avec les règles imposées et lisaient directement le pronom et le verbe à l'infinitif : « Il et faire ». Lorsque l'élève moins à l'aise ne parvenait pas à conjuguer correctement un verbe, son adversaire devenait alors son camarade et l'aidait à conjuguer en lui posant des questions comme par exemple²⁹:

LOU il et faire//
PIE essaie de conjuguer tu te trompes c'est pas grave\
LOU faisait//
PIE c'est de l'imparfait
LOU fais//
PIE tu es sûre que c'est fais/ (.) faire ce n'est pas un verbe du
premier groupe c'est un verbe du 3^e groupe et il se conjugue comme
partir
LOU euh ::: fit//
PIE oui c'est bien (.) touché\

En passant dans les rangs, la professeure a pu se rendre compte que certains binômes arrivaient très bien l'exercice. C'est le cas de ces deux élèves³⁰ :

MAE avoir et je au passé simple (.) j'eus
BEN j'eus// Touché\ on voulut
MAE pas touché\ euh :: j'habitai//
BEN touché\

A la fin, lors d'un retour oral sur l'activité, 74% des élèves ont répondu qu'ils avaient aimé l'activité. En revanche, quand il leur a été demandé si ce jeu leur avait paru difficile, la moitié des élèves ont admis avoir eu des difficultés à jouer.

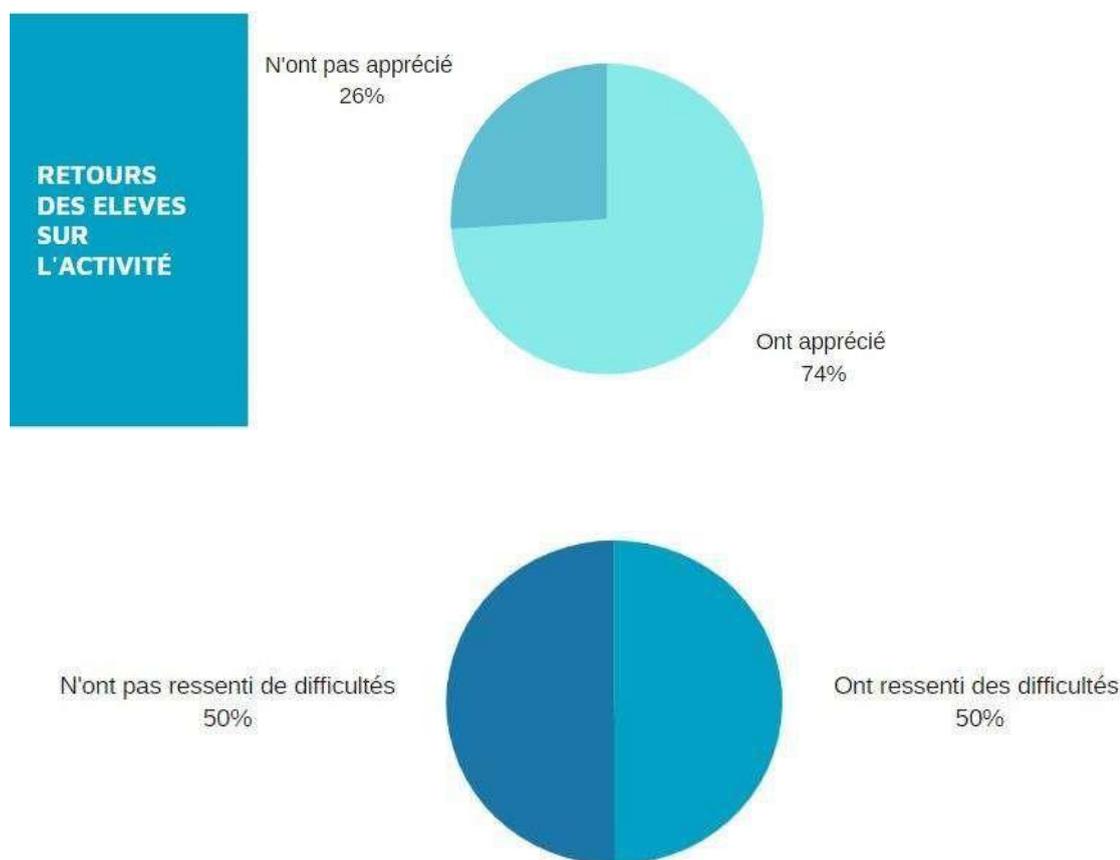
En ce sens, on peut conclure que l'hypothèse selon laquelle cette activité permet un réinvestissement de la notion étudiée et de l'automatiser n'est qu'en partie vérifiée : le choix du

29 voir annexe n°7, enregistrement 4

30 Ibid, enregistrement 3

passé simple a limité l'efficacité de l'activité. Travailler un temps de l'écrit par le biais d'une activité orale apparaît en effet comme paradoxal et, en ce sens, on l'automatisation de la conjugaison ne semble pas totale, en témoigne, après coup, les conjugaisons « erronées » croisées dans diverses copies.

La seconde hypothèse portant sur l'autonomisation de l'élève quant à sa scolarité est, elle, vérifiée : l'élève, en se rendant compte de sa facilité ou non à conjuguer les verbes, se rend rapidement compte si son niveau de maîtrise de la conjugaison est satisfaisant, ou pas : ainsi, lors d'un retour réflexif sur leur activité, 50% des élèves ont indiqué avoir ressenti des difficultés lors de la conjugaison des temps.



3.2.1.3 Limite de l'expérience et possibilités d'amélioration

A l'interrogation portant sur leur désir de réitérer l'activité avec un temps plus « facile » tel que le présent de l'indicatif, les élèves ont répondu positivement, à l'unanimité. A la fin de l'heure, un élève est venu discuter de son expérience avec la professeure³¹ :

Jam ah aussi m`dame moreau (.) c'était dur pour l`passé simple

Pro est-ce que c'était plus facile pour l'imparfait //

JAM oui :

31 Ibid, enregistrement 6

Le bilan de cette expérience semble contrasté. En premier lieu, il apparaît qu'une partie des élèves ne connaissait pas ce jeu. Or, expliquées « oralement », les règles du jeu peuvent sembler complexes, et perdre les élèves.

L'une des limites majeures à l'activité dans son utilisation ici est sans doute le choix du temps, à savoir le passé simple. Ce n'est, en effet, pas le plus opportun car comme nous l'avons déjà relevé, c'est désormais un temps de l'écrit. Pour améliorer la réussite de l'activité, il serait intéressant de jouer avec d'autres temps souvent mieux maîtrisés par les élèves comme par exemple le présent ou encore le futur ou l'imparfait.

3.2.2 Le Petit Bac rituel

3.2.2.1 Présentation du petit bac et de son intérêt

Face aux attendus du programme et au nombre d'heures de cours limitées, un problème s'est rapidement fait sentir : comment remobiliser régulièrement certaines notions grammaticales vues en classe, sans pour autant perdre trop de temps sur la séance du jour ? Le petit bac grammatical, qui est un jeu de rapidité, a été décliné selon deux versions, et adapté au niveau des élèves.

Avant d'aborder les versions proposées dans le cadre de l'étude de la langue, il convient de rappeler les règles de ce jeu, qu'un certain nombre d'élèves ne connaissait pas. Il s'agit d'un jeu pour lequel chaque joueur doit être muni d'une feuille, divisée en un certain nombre de colonnes (habituellement « animaux, pays, couleur, légumes, métiers... »). Le meneur du jeu annonce une lettre, et les joueurs doivent, le plus rapidement possible, trouver pour chaque catégorie, un mot commençant par la lettre donnée. La partie s'arrête lorsque l'un des joueurs annonce avoir rempli l'ensemble des items. Afin de répondre aux besoins ayant motivés cette activité, les règles ont été redéfinies ainsi :

- Dans la version « conjugaison », les items sont « groupe, présent, imparfait, passé simple, futur » ou encore « groupe, imparfait, futur, conditionnel présent ». Un verbe et une personne sont donnés : balayer, 2^{ème} personne du singulier : les élèves doivent alors le conjuguer, le plus rapidement possible, aux temps de chaque colonne. Au bout de dix élèves ayant fini, tous doivent poser les stylos, et l'on corrige. Ils comptent ensuite leurs points : deux points par bonne réponse, un point par réponse bonne mais contenant une erreur d'orthographe ne portant pas sur la terminaison.

- Dans la version « nature de mots », une lettre est choisie par moi-même (ou par un élève), et ceux-ci doivent remplir le plus rapidement les colonnes (verbes, noms, prépositions, adverbes, adjectifs, conjonctions, déterminants, pronom). Au bout de dix élèves ayant terminé, tous posent leur stylo, et la correction est faite par un élève, au tableau.

Ce rituel bref ne nécessite qu'une dizaine de minutes en début de cours (les élèves ayant rapidement compris qu'à leur arrivée en cours, il leur fallait sortir leur fiche de petit bac et se tenir prêts), et permet un réinvestissement régulier. Pour reprendre les termes de Dominique Bucheton, cela permet un tissage de la notion : elle est revue régulièrement, et cela vient ensuite servir une analyse grammaticale au cours de la séquence.

3.2.2.2 Hypothèses et vérification par le biais de l'analyse des données recueillies

Nous posons l'hypothèse que le « petit bac » est un biais efficace et stimulant pour réinvestir et remobiliser des connaissances, qui permet la systématisation. Le principe de rapidité de ce jeu favorise en effet le par-cœur attendu dans la maîtrise de la conjugaison française.

Il s'agira donc de vérifier les hypothèses suivantes :

- le « petit bac » permet le réinvestissement et la remobilisation régulière et efficace des connaissances
- le « petit bac » favorise la systématisation et l'automatisation de la conjugaison

Parce qu'il s'agit d'un rituel, l'exercice permet un réinvestissement régulier, car quotidien. En ce sens, il répond aux attendus qui ont suscité sa mise en place. Toutefois, l'hypothèse formulée porte sur l'efficacité de cette remobilisation. C'est donc sur ce point qu'il convient de s'attarder ici, en s'appuyant sur des grilles d'élèves, choisis de manière à représenter un échantillon relativement hétérogène et donc représentatif des classes. Reprenant les codes du jeu initial, cette activité repose sur la rapidité : il convient de maîtriser ses connaissances, pour pouvoir « gagner » la partie. L'efficacité se retrouve donc dans la mise au travail rapide des élèves (dès leur entrée en classe, ils sortent cette grille de « petit bac ») ainsi que dans la « précipitation » nécessaire avec laquelle il convient de remplir la grille. Toutefois, cette précipitation peut avoir un effet contraire, et conduire à un réinvestissement non productif : pressés par le temps, les élèves ne s'attardent pas sur la réflexion, et conjuguent parfois « faussement ». On peut en effet observer ce phénomène dans les documents en annexe³² : dans le document B la ligne des « p » ne contient rien dans la case « conjonction », alors même que l'élève aurait pu mettre « puisque ». Le document C, quant à lui,

³² Voir l'annexe 8, petit bac scannés.

illustre cette précipitation contre-productive, induite par la temporalité du jeu : l'élève a conjugué « nous lave » dans la case « laver, imparfait, nous », or cette erreur peut être attribuée à la précipitation, car elle s'apparente à une erreur « d'inattention ». En effet, la conjugaison de l'imparfait ayant été maintes fois revue, elle est maîtrisée par la classe. Cela peut s'expliquer par le fait que le petit bac prend fin lorsqu'un nombre (défini au préalable) d'élèves lève la main. Or il s'agit régulièrement des mêmes élèves, déjà à l'aise avec la notion travaillée. A l'inverse, les élèves présentant des fragilités sur la notion n'ont pas le temps de terminer la ligne, pris par le temps. Aussi il s'agit là d'un écueil important de cette activité, qu'il faudrait repenser afin qu'elle soit profitable à tous, et non uniquement aux élèves déjà à l'aise sur cette notion. L'un des aménagements possible serait de proposer des grilles différenciées : les élèves à l'aise auraient ainsi un temps ou deux de plus à conjuguer, afin de rééquilibrer le rapport.

Un autre écueil que l'on peut constater lors de l'observation des données et que, lors de la correction, certains élèves semblent faire des erreurs et l'on peut se demander si elles sont inconscientes, ou si elle relèvent d'un désir d'accumuler les points afin de « gagner » la partie : ainsi, l'élève de la grille A a compté bon la conjugaison « vivrierions », alors même que la correction donnée en classe et écrite au tableau était « vivrions ». Dans ce même groupe, l'élève de la grille B semble avoir compté comme valides les conjugaisons « tu lireais » et « tu peindrais », révélant donc une incompréhension quant à la construction du conditionnel présent. De la même manière, l'élève de la grille D s'est compté « bon » des conjugaisons erronées : c'est le cas de la conjugaison « reppartissaient », dont la correction était « répartissaient ». Dans le cas d'une erreur d'orthographe, les élèves sont censés ne comptabilisés d'un point (si la conjugaison est correcte), au lieu de deux : il s'avère donc que la correction, proposée au tableau par l'un de leurs camarades, n'étant pas suivie de manière satisfaisante par les élèves, ce rituel perd son sens, et tend à les induire en erreur.

L'hypothèse selon laquelle l'exercice permet un réinvestissement efficace est donc à nuancer au regard de ces limites : la notion est bien sollicitée chaque jour, donc régulièrement, mais pas toujours de manière efficace.

Dans sa conception cet exercice favorise la systématisation : il s'agit d'un acte de conjugaison répété chaque jour, de manière la plus rapide (donc automatique) possible. Cet objectif de systématisation se justifie par le fait que la conjugaison est quelque chose qui doit être mémorisé : le travailler ainsi trouve donc son intérêt. La réussite de cet objectif s'évalue par les résultats en fin d'activité.

Ainsi, en fin de période, les points accumulés par les élèves ont été comptabilisés, et ceux qui le souhaitaient ont communiqué leur score, afin de nommer un référent de la conjugaison/des natures. Ce « référent » est l'élève qui a obtenu le meilleur score communiqué, et qui est donc le plus apte à répondre aux questions des élèves sur le sujet lors de travaux de groupes. Mais le

véritable intérêt n'est pas de se comparer les uns aux autres, mais bien de constater (ou non) une évolution : les élèves ont été invités à observer leurs lignes de bac : leurs points gagnés par jour a-t-il augmenté au fil des jours ? Dans les faits, un certain nombre d'élève m'a dit, en réponse à une question de ma part, ne pas voir d'augmentation significative des points gagnés lors des rituels entre le début de la séquence et la fin. Cela signifie donc qu'il n'y a pas eu de progression de l'élève dans la maîtrise de la conjugaison ou dans la connaissance des classes grammaticales. Or, si l'on observe les données recueillies, on voit qu'aucune tendance « à la hausse » n'est constatable : aussi l'idée de progression ne semble pas vérifiée.

Il s'est avéré difficile, pour une grande majorité de la classe, de se détacher de l'aspect « compétition » pour s'attacher à sa propre « performance » et sa propre « progression ». Sans pour autant annuler la systématisation, cela appauvrit l'exercice : les élèves n'en saisissent pas l'objectif et l'intérêt. Ce rituel a d'autres limites, plus dérangeantes, puisqu'il ne place pas les élèves en position d'analyse ou d'écriture. Or, on le sait, il existe un écart considérable entre les résultats des élèves lors d'un exercice d'application sur une notion donnée, et son réinvestissement lors de rédaction. Ici, le petit bac est un rituel d'application, qui invite l'élève à ne se concentrer que sur une notion donnée, hors contexte. Les résultats, bien qu'ils soient encourageants, ne permettent pas d'affirmer que la notion est maîtrisée : il reste à vérifier que les élèves sont capables d'analyser, en contexte, les natures rencontrées, ou de conjuguer correctement les verbes lors de la rédaction. En effet, la systématisation, si elle est atteinte, doit « fonctionner » ou « perdurer » jusque dans les exercices de rédaction.

Toutefois, la participation d'élèves habituellement discrets, lors des corrections, est un indicateur de « réussite » à prendre en compte : cela rend compte du fait que tous les élèves sont impliqués dans ce rituel, aussi l'aspect « ludique » de la grammaire semble motivé les élèves à participer activement. Il a également été constaté qu'au fil de la séquence, des élèves présentant des difficultés avec la notion étudiée (les classes grammaticales, en sixième) étaient de plus en plus volontaires pour mener la correction. Cela témoigne d'une prise de confiance en soi de la part d'élèves qui se sentent progresser, grâce à ce rituel. Cette impression ne se valide pas, dans l'analyse des résultats, aussi l'on peut supposer qu'il s'agit simplement d'une impression de la part de ces élèves qui, à force, ont l'impression de progresser. Bien que ne permettant pas la validation de nos hypothèses, ce point reste intéressant, car l'impression qu'on d'eux-mêmes les élèves, et la perception qu'ils ont d'une notion peut favoriser la progression : en étant dans de bonnes disposition et en ne redoutant plus la notion, ils sont plus à même de progresser.

Finalement, ce rituel de « petit bac » infirme en partie l'hypothèse qui avait été posée. Certes, il permet un réinvestissement régulier de notions étudiées, mais ce réinvestissement s'avère d'une efficacité limitée et mitigée. Lorsqu'automatisation il y a, elle ne semble pas se

maintenir lors d'exercices de rédaction. Il permet toutefois une « impression » de progression pour certains élèves en difficulté, qui osent davantage participer.

3.2.2.3. Limites de l'exercice

Les élèves semblent apprécier ce rituel : dans leur « bilan + - », ils indiquent leur déception depuis que le rituel est terminé.

Comme expliqué précédemment, la limite principale à l'efficacité de cette activité est l'aspect « jeu de rapidité » de celle-ci. La « partie » prend fin lorsqu'un nombre (défini au préalable) d'élèves lève la main. Or, on peut observer parmi les élèves premiers à lever la main, qu'il s'agit régulièrement des mêmes, déjà à l'aise avec la notion travaillée. A l'inverse, les élèves présentant des fragilités sur la notion n'avaient pas le temps de terminer la ligne, pris par le temps. Aussi il s'agit là d'un écueil important de cette activité, qu'il faudrait repenser afin qu'elle soit profitable à tous, et non uniquement aux élèves déjà à l'aise sur cette notion.

3.2.3 Jeu de 8 familles

3.2.3.1 Présentation de l'exercice et de son intérêt

Le jeu de huit familles grammaticales est une variante du célèbre jeu de sept familles. Le principe est le suivant : Il faut reconstituer le plus de familles.

Les élèves ont joué par groupes de cinq³³. L'intérêt premier de ce jeu est qu'il permet un temps de manipulation favorisant la mémorisation de la notion : il fait appel à la mémoire et à l'observation. Chaque joueur doit se rappeler des cartes de ses adversaires dans le but de leur reprendre et d'ainsi former ses familles. La répétition est un élément central de ce jeu, ce qui, dans un objectif pédagogique, est un bon moyen de retenir les familles (correspondant ici les noms des classes grammaticales ainsi que des exemples, qui incarne les « membres » de la famille).

Cette séance de jeu est mise en place après une séance d'étude de la langue sur les classes grammaticales. Elle a eu lieu en deux séances d'AP (accompagnement personnalisé) : la première s'est déroulée en semaine A avec la moitié de la classe et la seconde en semaine B, avec l'autre groupe restant. Les séances dites « d' AP », permettent un approfondissement des notions de grammaire, ainsi qu'une aide en français à plusieurs niveaux pour répondre aux besoins de tous les élèves. Les séances d'AP s'inscrivent dans la continuité des cours de français en classe entière, aussi ce jeu est un prolongement de la séance d'étude de la langue, et ne la remplace pas.

³³ Voir photos de la séance, annexe 10

L'expérience a eu lieu lors d'une séance d'AP, c'est-à-dire en demi-classe, pour plusieurs raisons. D'une part, cela permet de restreindre les groupes de jeux. Trois tables de jeu de cinq élèves ont été formées, ce qui limite le bruit et le nombre d'exemplaires du jeu, à savoir trois paquets de quarante-huit cartes et favorise la circulation entre les groupes. D'autre part, le fait de former des tables de cinq joueurs favorise les échanges, les tours de jeu et permet un temps de partie allant de 30 à 45 minutes environ. La séance se déroule en trois temps.

Premièrement, l'enseignante fait une présentation du jeu à la classe, explique les règles du jeu de huit familles et forme les groupes. Le choix des groupes a été fait selon les niveaux de chacun. Les élèves ont ensuite joué.

L'enseignante circulait entre les groupes, principalement dans une posture d'observation. Enfin, un tableau des classes grammaticales a été rempli, complété d'exemples en guise de bilan de la séance. Cela a pris 15 minutes à la fin du cours, afin de se remémorer les « familles », c'est-à-dire les classes grammaticales rencontrées lors de la partie, et les « membres de la familles », autrement dit, des exemples de mots pour chaque classes grammaticales. Les élèves ont retrouvé aisément les noms des classes grammaticales présentes dans le jeu : les noms communs, les noms propres, les adjectifs, les verbes, les prépositions, les adverbes et les pronoms personnels et les déterminants. Face à cette aisance, un approfondissement a été proposé : les élèves ont été invités à citer les classes grammaticales manquantes au jeu : les conjonctions, les onomatopées et les interjections, puis ils ont cherché à distinguer les classes variables des invariables. Enfin, tous ensemble, il leur a fallu compléter le tableau par des exemples de mots, pour chaque classes grammaticales : cela impliquait de se remémorer et citer les mots présents dans le jeu de huit familles grammaticales puis de trouver d'autres exemples de mots pour compléter le tableau.

De cette manière, ce jeu permet de stimuler la mémoire et le bilan est l'occasion de se remémorer et ordonner les termes grammaticaux, tout en faisant écho à la séance d'étude de la langue sur les classes grammaticales.

3.2.3.2 Hypothèses et vérification par le biais de l'analyse de données

Nous posons l'hypothèse que le « jeu de huit familles grammaticales », par le biais des répétitions des classes grammaticales ainsi que des exemples, permet une meilleure mémorisation et compréhension du métalangage et en somme une meilleure appropriation de la notion. De plus, ce jeu permet d'insister sur l'idée selon laquelle la grammaire opère une classification des mots.

Il s'agira donc de vérifier les hypothèses suivantes :

- le jeu de huit familles grammaticales aide à comprendre le système grammatical reposant sur une classification des mots

- parce qu'il permet une meilleure compréhension du système de classification, le jeu de huit familles grammaticales permet une meilleure mémorisation du métalangage et en somme une meilleure appropriation de la notion

En s'appuyant sur l'observation et l'interprétation des données recueillies, ainsi que sur les photographies et le sondage faits en classe, nous pouvons tirer des conclusions de cette expérience.

La quasi-totalité des élèves a apprécié réviser la notion de langue sur les classes grammaticales par le biais du jeu de huit familles grammaticales. En effet, on peut voir sur le sondage³⁴ que 19 élèves sur les 21 ayant répondu au sondage ont dit avoir apprécié jouer pour réviser la notion. Par conséquent, cet exercice ludique sur les classes grammaticales présente un réel intérêt pour les élèves, celui de susciter un certain plaisir tout en manipulant la grammaire.

Au-delà de l'aspect plaisant de l'activité, ce jeu a permis à une majorité d'élèves de mieux retenir les classes grammaticales, ainsi que des exemples de mots pour chaque classe. En effet, 12 élèves sur 21 ont répondu « oui » à la question « Ce jeu m'a-t-il aidé à retenir les classes grammaticales ? » tandis que 9 ont répondu « non » ou n'ont pas eu d'avis ³⁵. Ces chiffres montrent un certain succès de l'expérience, et peuvent s'expliquer par plusieurs éléments. Durant la partie de jeu, la professeure s'est rendue compte que pour certains joueurs, l'habitude des jeux de sociétés et de stratégie prenait le pas sur les connaissances proprement dites de la grammaires. En effet, les élèves gagnants étaient majoritairement ceux qui avaient des difficultés en grammaire. Cela se justifie : d'une part, ces élèves redoublaient d'efforts pour retenir les cartes et faisaient appel à la mémoire pour retenir celles de leur adversaires, là où certains maîtrisant bien la notion pouvaient faire preuve de négligence en s'appuyant uniquement sur leur savoir. D'autre part, les élèves en difficultés se prêtaient au jeu de la répétition des mots et prenaient soin de bien énoncer le nom de la famille et celui du membre de la famille, là où certains « bons » élèves se contentaient d'énoncer le membre de la famille, comme si le nom de la famille était une évidence. En relevant les sondages, on se rend compte que la plupart des élèves ayant entouré « Oui » à la question « Ce jeu m'a-t-il aidé à retenir les classes grammaticales ? » sont les élèves en difficulté ou de niveau intermédiaire. Les bons élèves ont davantage répondu « Non » car la notion étaient déjà acquises pour eux, bien qu'à l'oral, certains ont admis que le jeu leur avait permis de réviser. Par conséquent, ce jeu montre un réel intérêt pour les élèves en difficulté ou avec un niveau intermédiaire.

Enfin pour les élèves qui ont répondu « Oui » à la question « Ce jeu m'a-t-il aidé à retenir les classes grammaticales ? », il leur était demandé de préciser quelles classes le jeu les avait aidé à mémoriser³⁶, ce à quoi, les élèves ont majoritairement répondu « les prépositions, les

³⁴ annexe n°9, données 2

³⁵ Ibid

³⁶ Ibid

verbes et les adverbes ». Certains élèves ont même précisé « toutes les classes grammaticales », ce qui témoigne d'une difficulté quant à l'apprentissage de la notion de grammaire. Ainsi, cet exercice a été l'occasion, pour une partie des élèves, de mieux retenir et de comprendre le système des classes grammaticales

En ce sens on peut dire que le jeu de huit familles permet de comprendre le système grammatical de classification des natures de mots. En effet, cela recoupe la seconde hypothèse selon laquelle, le jeu est efficace pour permettre l'appropriation du métalangage se vérifie : les élèves ont répondu, à 57%, que ce jeu les avait aidé à mémoriser la classification des classes grammaticales. Toutefois, 38% répondent que cela ne les a pas aidé.

3.2.3.3 Limites de l'exercice

Si l'exercice s'avère assez concluant, il n'en montre pas moins quelques limites.

En effet, le « Jeu de Huit Familles grammaticales » permet une meilleure mémorisation et compréhension du métalangage et en somme une meilleure appropriation de la notion pour les élèves de niveaux intermédiaires ou en difficulté. Pour les élèves présentant des facilités, ce jeu sert de révision de la notion mais n'apporte rien à leurs connaissances déjà acquises. Ainsi, si ce jeu montre un réel intérêt pour les élèves plus fragiles, il s'avère moins utile pour les autres.

Si ce jeu permet de comprendre le système de la classification grammaticale, il peut induire en erreur certains élèves qui questionnent la langue : c'est le cas d'un élève qui est venu voir la professeure à la fin du cours en lui faisant remarquer que dans le jeu, « le » est un déterminant, toutefois dans la phrase « mange-le », il est pronom. Ce jeu laisse penser que les mots ont une classe fixe quelle que soit sa place dans la phrase, ce qui est une vision erronée.

De plus, le jeu de huit familles grammaticales pourrait être amélioré. Par exemple, plutôt que d'intégrer une « famille » « pronoms personnels », on pourrait la remplacer par une famille « pronom » en général où on intégrerait divers mots comme des pronoms personnels mais également des pronoms possessifs comme par exemple « le mien » ou des pronoms démonstratifs comme par exemple « celle-ci ». De la même manière, à la place des familles « noms communs » et « noms propres », on pourrait trouver une famille « noms » qui mélangerait les noms communs et les noms propres.

Enfin, il serait intéressant d'intégrer une « famille » « conjonction » avec des mots tels que « mais » « où » « et » « or » « ni » « car ».

Ce jeu des familles se limite au nombre de six concernant les exemples de mots à retenir pour chaque « famille », ce qui est peu. Toutefois, c'est une limite qu'il faut accepter puisque le jeu ne peut pas contenir un nombre illimité de membres dans chaque famille. Pour aller plus loin, il serait intéressant de créer à partir de cases vides, des exemples de mots, tout en reprenant les huit classes grammaticales, à savoir : les verbes, les noms, les adverbes, les prépositions, les adjectifs,

les conjonctions, les déterminants, les pronoms. De cette manière, les jeux de quarante-huit cartes seraient uniques à chaque groupes ; voir même à chaque joueurs.

4. Conclusions

4.1 Conclusion générale

Il apparaît clairement que l'une des limites à ces jeux de réinvestissement est leur aspect « hors sol » : il ne s'agit nullement d'un contexte similaire à celui de la tâche finale, qui portera sans doute sur une activité de rédaction ou d'analyse, afin de donner du sens à la grammaire. Or, dans ces jeux, la grammaire vaut pour elle-même, elle est, en quelque sorte, autosuffisante. En cela, nos propositions sont bancales, et faussées : les élèves peuvent être en réussite dedans sans pour autant l'être lors d'exercices d'écriture, parce qu'ils n'auront pas été habitués à mêler cette tâche cognitive à d'autres. Toutefois, si l'on s'en rapporte aux préconisations de Tardif (Mémoire de E. Praz, page 10), et à son schéma « contextualisation, recontextualisation, décontextualisation », on peut avancer que les jeux de réinvestissement forment le troisième point, à savoir la décontextualisation. Il s'agit toutefois, dans notre cas, d'une décontextualisation extrême, qui peut conduire les élèves à ne pas percevoir l'intérêt de la maîtrise d'une telle notion : aussi, pour éviter cet écueil, il convient, en parallèle de ces jeux, de proposer des mises en contexte de ces notions, lors d'analyses de texte ou d'ateliers d'écriture. On peut donc dire que ces jeux de réinvestissement doivent, pour gagner en efficacité, être solidement appuyés de passages de mise en contexte mettant en avant le sens de ces derniers. Ainsi, ils deviennent le troisième pilier de l'apprentissage selon Tardif mais aussi selon Fayol (Mémoire de E. Praz, page 13), qui préconise une application régulière des notions afin de les automatiser. Cette notion de troisième pilier semble parfaitement s'illustrer avec le cas du Cluedo grammatical, qui invite à la remobilisation de l'ensemble des savoirs brassés au cours de l'année de 4^{ème}. En effet il place les élèves dans une réalité fictive (meurtre, enquêteurs) et les invite à utiliser leurs connaissances pour collecter des indices. Il s'agit donc d'une remobilisation « hors contexte », dont l'objectif est avant toute chose la réactivation de ces savoirs : en effet, la mémorisation se fait par une répétition cyclique des notions.

4.2 Conclusion personnelle de Lou LOZANNE:

En nous inscrivant dans l'enseignement par la méthode inductive de la grammaire, il me semble que l'on réduit le risque de « désamour » de celle-ci. Elle n'est plus présentée comme un objet obscur dont les règles sont établies de manière arbitraire, mais comme un matériau dont les

règles sont « déductibles » et « logiques ». Il ne s'agit alors plus d'apprendre, mais de comprendre et de montrer : ainsi, il s'agira de démontrer (ou de se démontrer) que tel adjectif est en fonction attributive, par le biais de manipulations maintes fois répétées en classe lors de diverses activités.

Si le jeu m'a semblé un bon moyen d'entrer dans la grammaire, c'est qu'il est un invariant chez chacun d'entre nous : l'homme aime jouer, et selon bien des psychologues (divers articles sur le sujet dans le journal des psychologues), c'est un moyen de construction et de structuration de sa pensée. Il me semblait alors « logique » d'utiliser ce moyen de structuration de la pensée pour aider à la construction/structuration d'une pensée grammaticale. Parce qu'il est plaisant et qu'il propose une réalité autre, le jeu permet d'atténuer la difficulté potentielle de la grammaire : son métalangage, parfois complexe pour les élèves.

Posant d'emblée l'hypothèse que le jeu était un levier efficace, nous nous sommes finalement rapidement posé la question de cette prétendue efficacité. Aussi, notre réflexion s'est recentrée : il ne s'agissait plus de questionner la manière d'enseigner par le jeu (le postulat étant que le jeu était un levier d'apprentissage efficace), mais l'efficacité de cet enseignement. J'ai, pour ma part, été surprise des résultats, que j'avais envisagés plus probants. Aussi ce travail de recherche est venu nourrir ma pratique, et m'a invitée à adopter une posture réflexive remettant en questionnement les jeux que j'avais pu mettre en place, afin de les rendre plus efficaces.

Car il ne fait aucun doute que les élèves aiment jouer en classe : les données l'ont montré, et le climat de classe tend à me le faire penser. Toutefois, ce jeu ne doit pas être « vain », et doit servir l'enseignement, de la manière la plus efficace qu'il soit. Aussi, entre temps, en retravaillant mes pratiques, j'ai développé un Cluedo grammatical ainsi qu'un Time's up du vocabulaire littéraire qui, me semble-t-il, se sont révélés plus efficaces auprès de chacun des élèves : en repensant ou bien la temporalité du jeu, ou bien en renforçant son aspect ludique, en invitant l'élève à se plonger plus fortement dans une réalité seconde, les résultats sont plus parlants.

Sans doute pourrait-on prolonger la réflexion, en se penchant non plus sur le jeu de la part de l'élève, mais du professeur. Jouer le moins copiste afin d'expliquer aux élèves d'où est issue la « règle » selon laquelle l'auxiliaire avoir s'accorde avec le COD si celui-ci est placé avant permet non seulement un moment de grammaire durant lesquels les élèves sont captivés, mais aussi et surtout une mémorisation très nette de la notion. Ayant expérimenté ce jeu théâtral face aux élèves lors d'une notion, mon envie se porte aujourd'hui sur l'approfondissement de cette ouverture par le jeu par le professeur lui-même.

4.3 Conclusion personnelle de Nolwenn MOREAU :

A l'aune de mes lectures d'articles et de mon expérience en tant que jeune professeure de français, j'ai pu mener une réflexion sur l'enseignement de la grammaire de manière ludique et réflexive. Ce mémoire a beaucoup évolué au fil de l'écriture et de notre expérience. Si originellement, il s'agissait de questionner l'évolution de l'enseignement de la grammaire française depuis le XVIII^e siècle, la piste de l'enseignement alternatif de la grammaire de manière ludique et réflexive s'est rapidement imposée à nous. Ayant longtemps eu des difficultés en grammaire, j'attache une attention particulière à l'apprentissage de la langue. Pour moi, le fait d'apprendre par cœur des règles, des exceptions et des exemples, puis de tout appliquer à des exercices était quelque chose de difficile, d'incohérent et parfois illogique. Or, en réfléchissant au "pourquoi" des évolutions de l'enseignement de la grammaire, je me suis rendue compte que, tout comme moi, de nombreux élèves n'étaient pas réceptifs à ce genre de méthodes. Pire encore, la grammaire apparaît pour certains complètement incompréhensible, car le par-cœur ne leur correspond pas, ou parce qu'ils n'ont pas été stimulés de la bonne manière. En effet, si on ne comprend pas les règles tout de suite, on peut vite se retrouver perdu au milieu de toutes ces contraintes linguistiques.

De fait, la grammaire traditionnelle a besoin d'être rénovée, et l'a été, de façon certes un peu houleuse. A travers les articles que j'ai eu l'occasion d'étudier durant l'écriture de ce mémoire, j'ai pris conscience des recherches didactiques effectuées dans le domaine de l'enseignement de la grammaire, mais aussi des lacunes de tous les plans et réformes mis en place. Malgré le travail accompli en didactique, il reste de nombreuses améliorations à faire, et les désaccords politiques autour de la langue française ne facilitent en rien l'enseignement. Les cours de français apparaissent comme un véritable défi pour les professeurs, mais aussi pour les élèves, contraints d'apprendre leur langue maternelle sous le prisme de multiples règles évoluant régulièrement. Certes, la langue ne doit pas être figée, et il est bon qu'elle évolue, mais ces derniers siècles ont connu des bouleversements non négligeables. A la charge des enseignants, donc, de tenter de faire aimer, et surtout de faire connaître aux élèves la langue et la grammaire françaises.

Grace à ce travail de recherche, nous avons mis en place un moyen possible de faire aimer la grammaire aux élèves et surtout, de mieux comprendre la langue française. Le jeu, pratiqué depuis la tendre enfance et toujours apprécié à l'âge adulte, était une évidence pour nous. Alliant plaisir et apprentissage, le ludique semble être un bon moyen de mieux apprendre et comprendre la grammaire. L'expérience du jeu en classe, bien qu'intéressante s'est révélée être en deçà de nos espérances. En effet, si l'enseignement de la grammaire de manière ludique vient capter la curiosité et l'attention des élèves, son efficacité semble limitée. Les données ont prouvé que les élèves aimaient jouer pour apprendre, mais le jeu demande beaucoup d'investissement, aussi bien pour le professeur que pour les élèves, pour des résultats assez limités. On peut affirmer que si le jeu a été bénéfique pour une partie des élèves, il est également superflu pour d'autres. Ainsi, plutôt que réfléchir uniquement sur l'enseignement de la grammaire de manière ludique et réflexive, nous avons aussi questionné l'efficacité de cette pédagogie. Finalement, cette posture dite du

« magicien » à travers le jeu n'est en rien magique dans l'apprentissage et la compréhension de la grammaire française. Le jeu est une alternative, une piste complémentaire pour enseigner la grammaire mais n'est pas une solution.

4.4 Résumés

5 mots clefs :

grammaire – compétence – démarche – pédagogie – enseignement – métalangage – jeux

Résumé en français :

Au cours de ce mémoire, nous nous interrogeons sur les méthodes d'enseignement de la grammaire au collège. Terme croisé tant dans une enquête menée en ligne que dans des articles scientifiques, l'expression « désamour » pour la grammaire nous a interpellées. Considérant que ce n'est pas la grammaire en elle-même qui subit un « désamour » mais la manière dont elle est enseignée, nous avons émis l'hypothèse qu'un enseignement par le jeu permettrait de déconstruire l'imaginaire collectif autour de la grammaire, et de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages de manière plus forte. En repartant de la définition du jeu selon R. Caillois et en distinguant les trois types de jeu existants, nous déclinons les possibilités qu'ouvre l'usage du jeu en classe. Ainsi, le jeu sera étudié comme moyen d'entrer activement dans une notion, d'appréhender et de manipuler le métalangage « complexe » ou encore comme outil permettant le réinvestissement au rythme de l'élève.

Résumé en anglais :

In this thesis, we ponder on the different approaches to teaching grammar in secondary school. The expression “désamour” - which could be translated as “falling out of love” - called out to us as it is a term that is used in various contexts, such as online surveys or scientific papers. Considering that it is not the grammar itself that is subjected to a “désamour”, but the way it is taught, we put forward a hypothesis : teaching through games would enable the deconstruction of the collective imagination surrounding grammar, and empower pupils to play an active role in their learning process. Based on R. Caillois' definition of the term “game” and by distinguishing three types of games, we will explore the possibilities that the use of games in class can lead to. Thus, the use of games will be studied as a way to actively get into a lesson, to grasp and handle “complex” metalanguage or even as a tool which enables pupils to be more engaged in class and make progress at their own rhythm.

Bibliographie

Bishop, M.F. (2010). La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible rénovation ?
Synergies France, 6, 19-26.

Bronckart, J.P. (2016). Que faire de la grammaire et comment en faire ? *Pratiques*, n° 169-170.

Bronckart, J.P. (2016). L'enseignement de la grammaire rénovée, son histoire, ses fondements, ses perspectives. *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Suzanne-G. Chartrand, p. 5 à 23

Chartrand, S.G., Lord, M.A. et Lepine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Suzanne-G. Chartrand, p. 27 à 40

Buléa-Bronckart, E. et Elalouf, M.L. (2016). Contenus et démarches de la grammaire rénovée. *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Suzanne-G. Chartrand, p. 45 à 59

Lord, M.A. et Elalouf, M.L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Suzanne-G. Chartrand, p. 63 à 79

Avezard-Roger, C. et Corteel, C. (2020). Connaissances et représentations en grammaire . *Le Français Aujourd'hui n°211*

Avezard-Roger, C. et Corteel, C (2020). LE MÉTALANGAGE DANS LES MANUELS SCOLAIRES. Regard(s) sur la notion de sujet. *Le Français Aujourd'hui n°211*

Audion, L. (2020). Quelle approche didactique de la grammaire en formation d'enseignants ? *Le Français Aujourd'hui n°211*

Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Sciences Humaines.

Sommaire des annexes

- Annexe 1 : Données du questionnaire en ligne
- Annexe 2 : Fiche d'activité distribuée aux élèves (enquête grammaticale)
- Annexe 3 : Retranscription de l'enregistrement de la passation des consignes de l'enquête grammaticale et retours oraux d'élèves
- Annexe 4 : Chiffrage des réponses au questionnaire sur l'efficacité et l'attractivité de l'enquête grammaticale, selon les élèves
- Annexe 5 : Copies de la dictée négociée, échantillon d'élèves de niveau hétérogène*
- Annexe 6 : Fiche d'activité distribuée aux élèves (bataille navale)
- Annexe 7 : Retranscription de l'enregistrement de la séance de bataille navale
- Annexe 8 : Fiches de petit bac issues d'élèves de niveau hétérogène
- Annexe 9 : Chiffrage des réponses au questionnaire sur l'efficacité du jeu de 8 familles
- Annexe 10 : Photographies de la mise en place du jeu de 8 familles

**pour des raisons pratiques, celles-ci seront en fin de mémoire.*

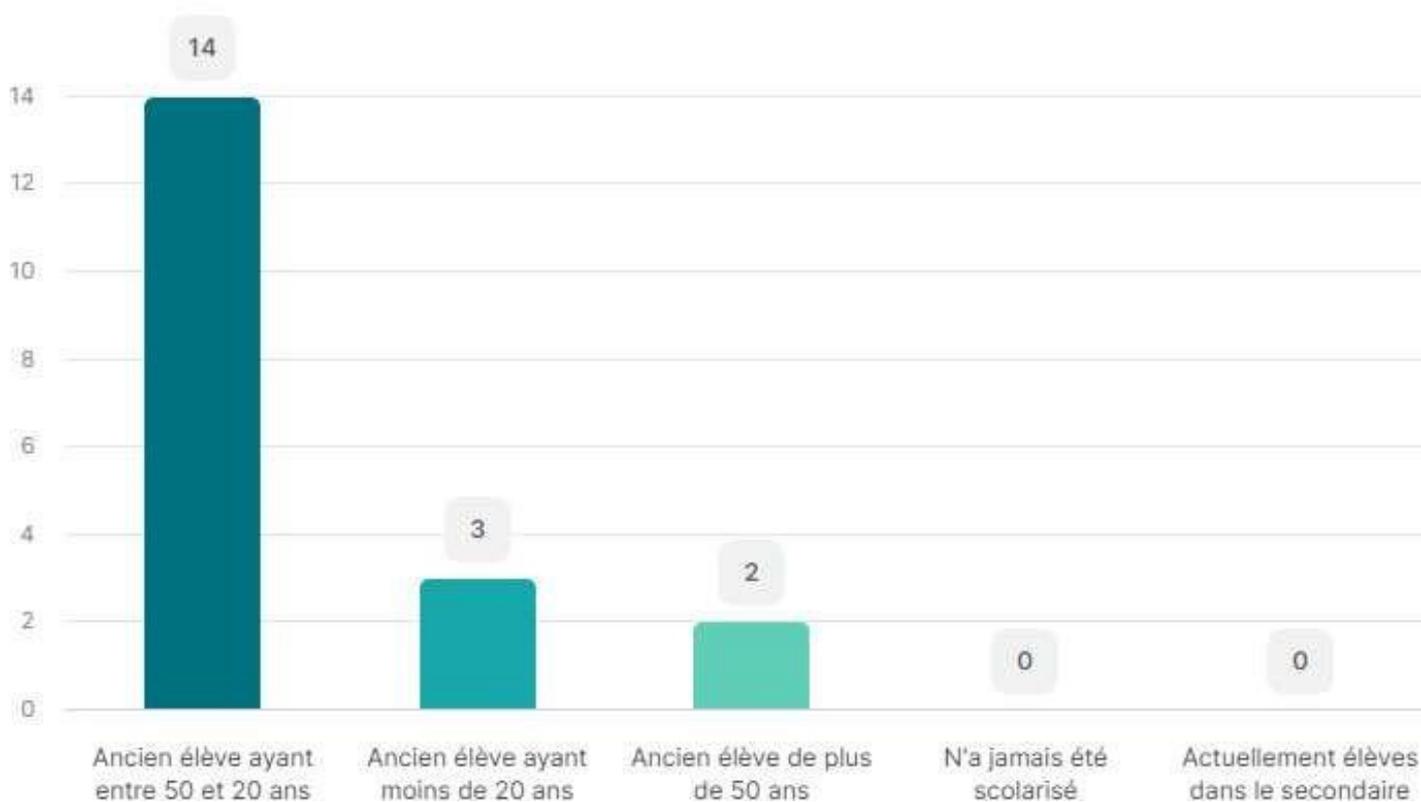
ANNEXE 1 :

Afin de questionner les représentations communes qu'a chacun de la grammaire, nous avons fait circuler un questionnaire en ligne anonyme.

L'objectif premier de ce questionnaire était d'appréhender l'imaginaire collectif construit autour de la grammaire pour ces générations ayant connu un enseignement de la matière aujourd'hui révolue.

Cela nous a permis de mettre en avant le résultat « concret » des méthodes d'enseignement de la grammaire que nous abordions lors de lectures théoriques.

1. Vous êtes :

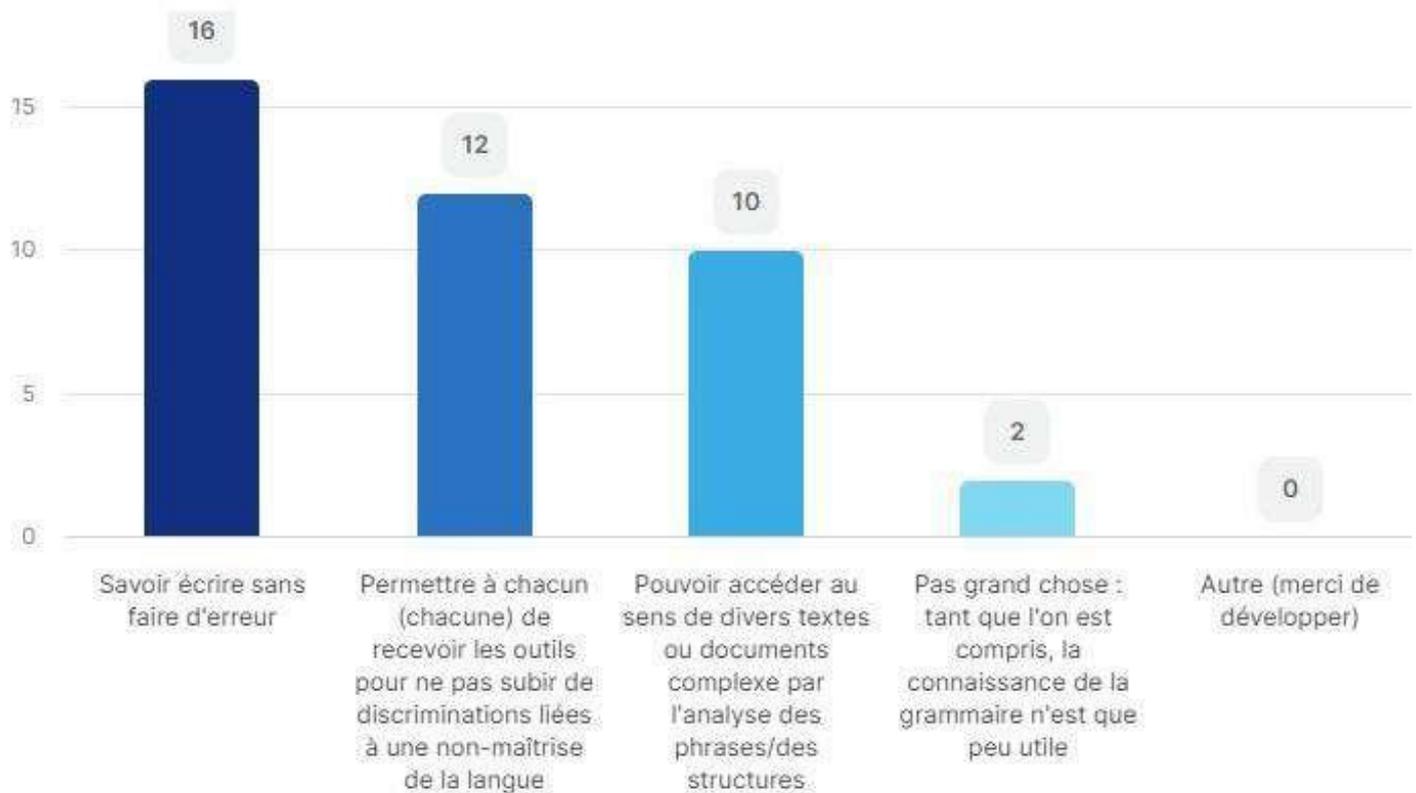


2. Quel souvenir/quel vécu avez-vous des cours de grammaire en collège/lycée ?

Un excellent souvenir	1	5.3%
Bon c'était une de mes matières préférées	1	5.3%
Bon enseignement plutôt en primaire collège qui est moins soutenu au lycée	1	5.3%
Complexe, sans jamais avoir la sensation de la maîtriser aisément	1	5.3%

Compliquée,	1	5.3%
Des mauvais souvenirs quand on nous donnait une leçon comme ça a apprendre par coeur mais de bon souvenirs quand on avait des moyens mémo-techniques pour s'en souvenir et les appliquer	1	5.3%
Je crois que j'en avais un très bon souvenir, bien que langue française soit difficile.	1	5.3%
La grammaire à l'école représente quelques cours. Je n'ai pas l'impression d'en avoir fait beaucoup. Cela n'a pas été traumatisant mais peut-être insuffisant.	1	5.3%
Aucun avis	1	5.3%
Les figures de styles ; l'analyse grammaticale	1	5.3%
Mauvais car magistral	1	5.3%
Peu de souvenirs	1	5.3%
Plutôt bon, sauf COD COI jamais compris	1	5.3%
Plutôt mauvais car pas forcément très intéressants, souvent des cours "magistraux". Pas assez ludique.	1	5.3%
Plutôt mitigé, cours pas très intéressant malheureusement..	1	5.3%
Souvent pas assez approfondi et avec des manques de moyens mnémotechniques	1	5.3%
Très compliqué en raison de mes difficultés, et des enseignants trop occupé avec le reste du groupe	1	5.3%
mauvais ,	1	5.3%
Assez bon enseignement dans mon souvenir mais pas assez éducatif pour garder un bon souvenir	1	5.3%

3. Selon vous, l'enseignement de la grammaire dans le secondaire est utile pour :



4. Considérez-vous que ces cours ont porté leurs fruits : maîtrisez-vous les règles de la grammaire française dans l'écriture et l'analyse de la langue ?



5. Pensez-vous que passer par le jeu permette d'enseigner plus efficacement la grammaire ?



6. Avez-vous des suggestions à faire sur l'enseignement de la grammaire et la manière de le penser ?

Non	2	10.5%
Y passer beaucoup plus de temps.. selon moi l'apprentissage de la grammaire n'a pas été assez approfondie..	1	5.3%
Détourner la leçon par une leçon « amusante » mais sans rentrer dans le jeu justement juste assouplir les leçons classiques par des moyens mémotechniques et des les faire appliquer plusieurs fois pour que cela puisse être appris sans s'en rendre compte	1	5.3%
En jouant c'est mieux	1	5.3%
Faire sous forme de jeu, et surtout apprendre les choses utiles, que l'on a besoin dans la vie de tous les jours	1	5.3%

Je pense que passer par le jeu dans le but de faire aimer la grammaire aux jeunes est une bonne chose. Aussi je pense que la nouvelle génération de professeur va réussir à apporter quelque chose de nouveau aux méthodes d'apprentissage de la grammaire.	1	5.3%
la faire vivre ,qu'elle soit comme la conjugaison ,	1	5.3%
La méthode inductive fonctionne bien pour certains élèves, et la méthode déductive pour d'autres ! Il faut allier les deux	1	5.3%
Ludique	1	5.3%
Aucune	1	5.3%
Même si c'est compliqué avoir plusieurs méthodes d'apprentissage car personne n'apprend de la même manière	1	5.3%
NON	1	5.3%
Peut être les enseigner comme des maths (simplifier au maximum) ...	1	5.3%
Qu'elle soit plus soutenue au lycée qu'elle ne l'est actuellement	1	5.3%
Surtout le lycée	1	5.3%
Trouver / développer des moyens mnémotechniques, des jeux et continuer à enseigner vraiment jusqu'à la fin du cursus	1	5.3%
Utiliser des nouvelles méthodes éducatives et plus simple	1	5.3%
Aucun avis		

ENQUETE GRAMMATICALE



Une enquête a été ouverte pour trouver la nature grammaticale mystérieuse.

Des suspects ont été mis en gras dans le texte : pour trouver les véritables coupables, suis les étapes indiquées.

Dans la grande **forêt** derrière **la** maison **de mes** grands-parents, vivent de nombreux animaux **sauvages**. **Ils** courent et broutent **tranquillement sans se soucier** des randonneurs qui se déplacent **doucement sur** les sentiers **ombragés**. **Mais** certains racontent que la nuit tombée, **des** animaux féroces sortent des **buissons**, **et** dévorent **les** passants.

I/ Les variables

Etape 1 : parmi les suspects, relève les noms et les adjectifs : ils sont innocents.

Etape 2 : un témoin dit avoir vu 5 déterminants 1 pronom, et 1 verbe à l'infinitif. Relève le, eux aussi sont innocents.

II/ Les invariables

Etape 3 : à quelle catégorie appartiennent les mots "mais" et "et" ?

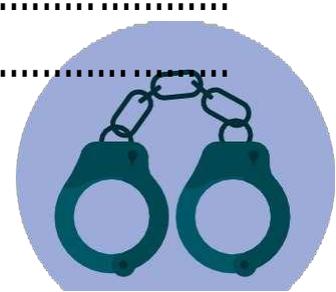
Etape 4 : relève deux adverbes, ils sont innocents.

Etape 4 : les mots restants appartiennent tous à une même classe grammaticale : ce sont nos coupables ! De quelle classe s'agit-il ?

Hypothèse de l'enquêteur :

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

Signature de l'enquêteur :



ANNEXE 3 :

Recueil de données, retranscription d'un enregistrement lors de la mise en place de la première enquête grammaticale en classe de sixième, et retours d'élèves sur l'activité.

Enregistrement de la passation des consignes

PRO Donc ce que je vais vous proposer de faire maintenant, c'est une enquête grammaticale : vous allez être un inspecteur ou une inspectrice face à des suspects, et il va falloir déterminer qui est le coupable (.) Pour cela, il y a des consignes (.) Vous devrez faire ce travail individuellement, et silencieusement. <((lecture du texte))> (0,5) ça c'est le texte dans lesquels les suspects sont en gras. Vous allez suivre les étapes, qui sont divisées en deux parties : les variables et les invariables. (Lecture des consignes) Les mots qui vont rester seront vos coupables. Est-ce qu'il y a des questions sur ce travail ? C'est bon, donc je vous laisse 15 minutes pour le faire. \

ELV A : Comment ça (.) « relevez-les » ? //

PRO2 : Eh bien (.) c'est que vous allez (.) sur votre classeur, écrire « étape 1 » et vous relevez les mots (.) « étape » 2 et vous les relevez. Dès que vous écrivez un mot sur votre classeur, vous le barrez dans le texte. (0,5) \

Est-ce que ça va pour cette consigne ? (.) S'il y a des questions vous levez la main, je passe dans les rangs.

((passage non transcrit))

Enregistrement de la mise en commun

PRO3 : On va corriger ensemble, c'est vous qui allez faire la correction, qui allez me dire ce que vous avez trouvé (.) Qui veut corriger l'étape 1 ?

ELV B : <((avec entrain))forêt > //

PRO4 : Forêt (.) est-ce que tout le monde est d'accord ? (.) Pourquoi est-ce que c'est un nom ?

ELVB2 : Bah (.) parce qu'il y a un adjectif et un déterminant devant.

PRO5 : Oui (.) très bien. Qui veut proposer le mot suivant ?

((passage non transcrit))

PRO6 : Oui (.) donc là on a l'adjectif. Est-ce que tout le monde sait pourquoi est-ce que c'est un adjectif ici ?

ELV : <<(plusieurs élèves, avec entrain) oui ! >>

PRO7 ; On peut le supprimer, il n'est donc pas obligatoire, et il est collé au nom (0,8) Qu'est-ce qu'on a d'autre comme mots à relever ? (.) Oui, elvc ?

ElvC1 : Sauvage ?

PRO8 sauvage (.) pourquoi ce serait un nom ? //

ELVC2 : <((très fort,))ah non c'est un adjectif> ! //

PRO9 : oui, en effet (.) pourquoi c'est un adjectif ?

ELVC3 : on peut le supprimer et (.) il est collé au nom

PRO10 : oui, et quoi d'autre ? (0,10)

PRO11 : il s'accorde avec le nom \ (.) est-ce qu'il y en a d'autres ? (.) Elv D ?

ELVD : oui \ « ombragé » il s'accorde avec le nom et en plus il y a un nom derrière.

((passage non transcrit))

PRO12 : très bien, est-ce qu'il y en a d'autres dans le texte ?

ELVE1 : <((en s'exclamant)) il y en a encore un (.) buisson > //

P13 : oui et pourquoi ?

ELVE2 : il y a un déterminant devant.

P14 : Oui (0,5) est-ce que certains n'avaient pas ces listes de résultats ? (.) si non, au stylo vert, vous reprenez en dessous de l'étape 1 et vous les reprenez.

ELVF1 : je peux corriger l'étape 2 ? //

PRO15 : Oui tu vas faire la suite (.) alors, l'étape 2 « un témoin nous dit avoir vu 5 déterminants » (.) on va commencer par là.

ELVF2 : bah il y a « la » et un deuxième « la »

PRO16 explique nous comment tu sais qu'il s'agit de déterminants

ELVF3 bah il y a un nom derrière (.) forêt et maison

PRO17 oui et ils s'accordent avec ces noms (.) très bien

ELVF4 il y a aussi « mes »

PRO18 oui (.) pourquoi tu le prends ?

ELVF5 c'est un déterminant possessif

PRO19 j'entends des réactions \ (.) est-ce qu'il y en a qui ne comprennent pas pourquoi on prend le « mes » ? //

ELV Non

PRO20 il est devant grands-parents : c'est un déterminant qui introduit un nom (.) il marque la possession (.) on va reprendre tout ça ensemble ensuite en faisant le cours ensuite \ (0,5) il reste des occurrences

ELVF6 « des » animaux et « les » de les passants

PRO21 oui (.) est-ce que certains avaient d'autres réponses ou qui ne sont pas d'accord avec celles qu'on a notées ou qui s'en étonnent // ?

ELVG moi \ (.) j'avais moi « de » de « de nombreux animaux »

PRO22 ce de était un piège (.) regarde autour de lui (.) il n'y a pas de nom derrière, ni d'adjectifs.

ELVH / est-ce que tu veux bien relever le pronom / ?

ELVH il n'y a pas le « sûr » / ?

ELVI1 : non c'est « il » // !

PRO23 ELVI lève la main s'il te plaît (.) explique pourquoi ce serait « il »

ELVI2 bah il (0,5) euh

PRO24 quel est le rôle du pronom // ?

ELVI3 il a un verbe après lui (.) et un s (.) donc il conjugue le verbe

PRO25 oui mais le rôle du pronom va être de remplacer un nom ou un GN (.) Le mot « sur » ne remplace rien ici (.) on ne peut pas remettre de nom à sa place (.) on ne peut pas dire « doucement, les garçons les sentiers » alors qu'on peut dire « les garçons courent et broutent » (.) bon (.) même si des garçons qui broutent c'est rare

ELV >((rire))>

PRO26 là ça fonctionne, on peut remettre le GN (.) on va revoir le cours ensemble ensuite (.) là je vous fait réviser les classes qu'on a déjà croisées, et je vous en fait découvrir de nouvelles (0,6) il c'est donc le pronom (.) on peut le barrer \

ELVJ veux-tu nous donner le verbe à l'infinitif //

PRO27 oui (.) attention ici le verbe c'était bien « se soucier » car si on l'enlève le verbe ne veut plus rien dire (.) soucier n'existe pas (.)

Tout le monde est au point sur l'infinitif, les verbes à l'infinitif tout le monde voit ce que c'est // ? (0,5) on passe aux invariables (0,9) A quelle catégorie appartiennent les mots « mais » et « et » / ? ElvK vas-y

ELVK1 c'est les conjonctions de coordination

PRO28 oui (.) comment le sais-tu // (0,10) est-ce que tu peux nous rappeler la liste des conjonctions de coordination ?

ELVK2 mai ou et donc or ni car

PRO29 oui (.) j'en profite pour vous annoncer un scoop grammatical (.) tous les ans, des grammairiens discutent des noms que l'on donne aux mots et aux catégories (.) et parfois (.) ils les changent (.) c'est ce qui peut parfois vous perturber lors de l'apprentissage (0,5) là une nouveauté est sortie : les conjonctions de coordination étaient jusque-là « mais ou et donc or ni car » mais ils se sont rendus compte qu'il y avait un soucis dans le classement car un d'entre eux ne fonctionnait pas

comme les autres (.) c'est « donc » l'intrus (.) et il a été sorti de cette catégorie (0,7) maintenant on va apprendre la liste « mais ou et or ni car » et « donc » on le rangera dans la catégorie des adverbes (.) on vous réexpliquera ça dans votre scolarité \

Ce sont des modifications qui arrivent car les grammairiens réfléchissent pour trouver le meilleur rangement possible des mots

ELVK3 mais il y a aussi a dans par pour et tout dans la liste //

PRO30 non ça c'est une autre catégorie encore / On reprend sur le corrigé (.) on avait bien des conjonctions de coordination mais et et (0,5) qui veut s'occuper des adverbes / ? Vas y ELVL

ELVL1 doucement et (.) tranquillement

PRO31 comment tu les as trouvés

ELVL2 parce qu'il y a ment à la fin

PRO32 oui souvent il y a ment à la fin (.) mais souvenez-vous de la phrase du jour (.) si est un adverbe et pourtant il ne finit pas en ment (.) comment on peut reconnaître les adverbes / ? on peut vérifier car souvent il est collé à un verbe (.) on peut l'enlever (0,6) Etape 5(.) ElvM tu peux nous lire les coupables ?

ELVM dans de sur et sans

PRO33 avant que tu nous donnes la réponse, L redonne nous la liste dont tu parlais tout à l'heure s'il te plait

ELVL3 a dans par pour en vers avec de sans sous sur

PRO34 on se rend compte que tous les mots qu'il nous restent entrent dans cette liste (.) il nous reste donc à trouver de quelle liste est-ce que L parle

ELVK4 des prépositions / ?

PRO34 oui ce sont des prépositions (.) est-ce que certains avaient déjà les bons coupables à l'activité / (.) et qui avait trouvé la classe / c'est bien //

Retours d'élèves :

EL4 : c'était bien, j'ai bien aimé faire l'enquête de grammaticale

EN : j'ai bien aimé et j'ai bien aimé l'histoire de Dame Trude (*texte étudié durant la première heure de la journée*)

EK6 : moi en tant qu'agent secret j'ai beaucoup aimé l'enquête et j'aimerais bien en refaire !

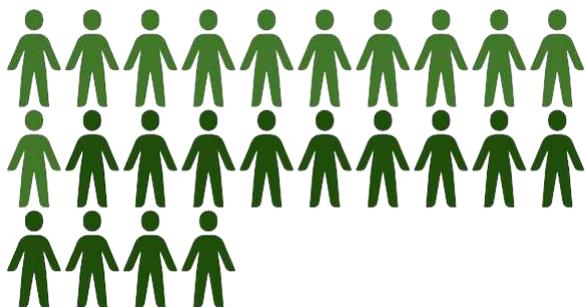
EO : moi aussi j'ai adoré et je voudrais bien en refaire.

EP : j'ai pas bien compris tout ce qui est classe grammaticale et j'ai pas réussi à bien comprendre et ça m'a pas beaucoup plu.

ANNEXE 4 :

Résultat du questionnaire anonyme diffusé à une classe de sixièmes ayant réalisé plusieurs enquêtes grammaticales au cours de l'année.

Questionnaire diffusé à la mi-mars, auprès d'un groupe ayant expérimenté enquêtes grammaticales et cours plus "traditionnels" (activité de découverte de la notion dans le manuel, mise en commun autour d'un cours à trous puis exercices d'application du manuel/de fiches)

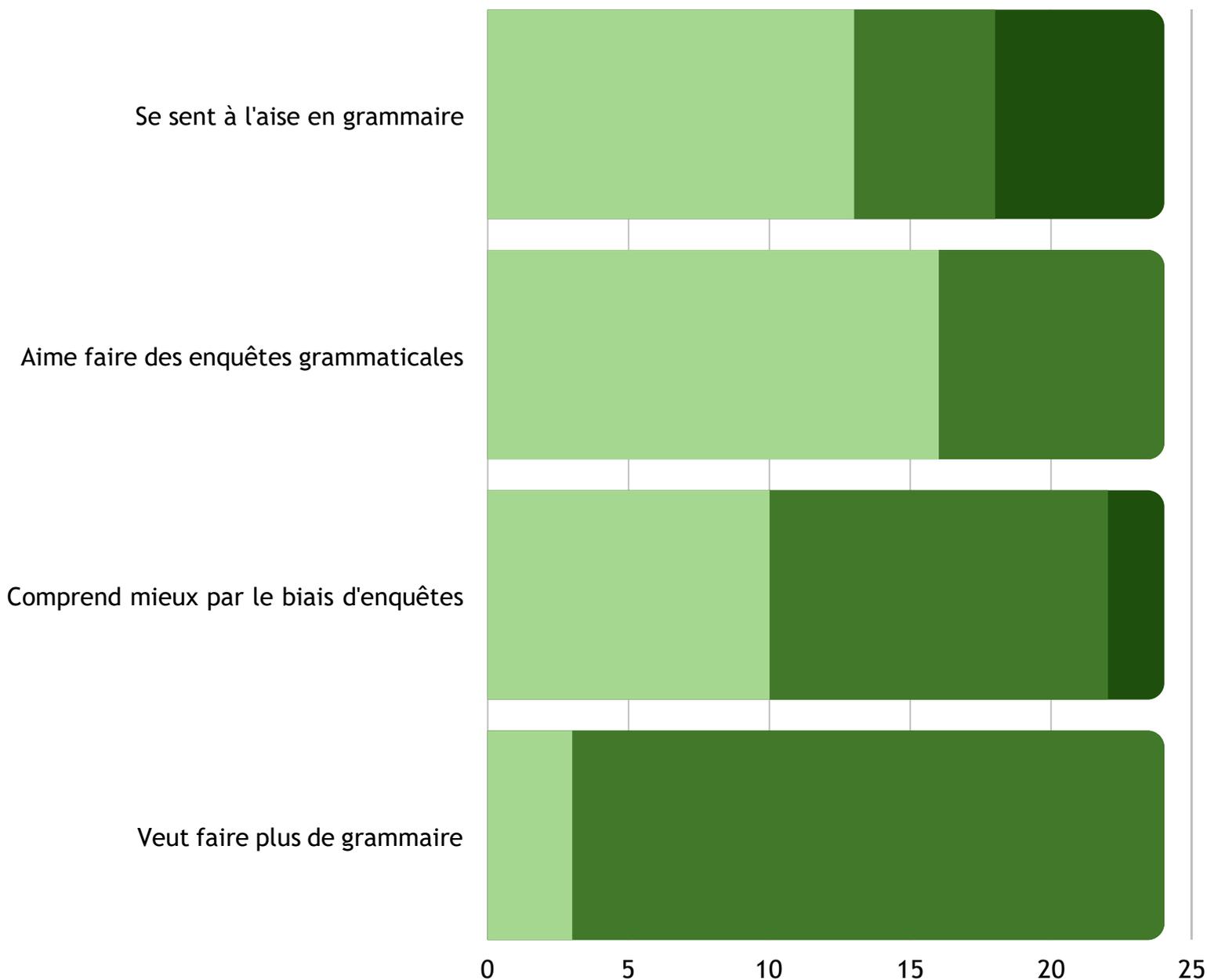


Parmi les 24 répondants, 11 sont considérés comme plus "fragiles", car étant en-deçà de la moyenne de classe, qui est de 14.

Seul 1 répondant à une moyenne inférieure à 10/20.

Il s'agit donc d'un **échantillon au niveau scolaire relativement élevé.**

■ Oui ■ Non ■ Ne se prononce pas



ANNEXE 6 :

LA BATAILLE NAVALE DES VERBES

RÈGLE DU JEU

Il faut trouver et détruire les navires de l'adversaire !

1) Sur les cases, placez vos navires horizontalement ou verticalement. Les navires ne peuvent pas se toucher !

- 1 porte-avions (5 cases)
- 1 croiseur (4 cases)
- 1 contre-torpilleurs (3 cases)
- 1 sous-marin (3 cases)
- 1 torpilleur (2 cases)

2) Cherchez les navires de l'adversaire. Utilisez la conjugaison des verbes pour annoncer les cases que vous attaquez. Cochez les cases que vous avez attaquées.

- Attaque ratée : dites 'pas touché !'
- Un navire touché : dites 'touché !'
- Un navire coulé : dites 'coulé !'

En groupe, choisissez le temps : présent, imparfait, passé composé... futur simple, conditionnel présent... conditionnel passé, subjonctif, plus-que-parfait...

3 - Vous êtes prêt ? Choisissez qui commence à jouer !

Que le meilleur gagne !

	JE	TU	IL	ELLE	ON	NOUS	VOUS	ILS	ELLES
ÊTRE									
AVOIR									
FAIRE									
ALLER									
HABITER									
AIMER									
VOULOIR									
POUVOIR									
DORMIR									
MANGER									
PARTIR									
S'APPELER									

ANNEXE 7 :

Retranscriptions des enregistrements de la Bataille Navale de conjugaisons

Enregistrement 1

PRO aujourd'hui on va rejouer à la bataille navale comme on avait fait une première fois avec les verbes à l'imparfait, vous vous souvenez // on avait essayé\

XXX oui :::\

PRO c'était un peu difficile car beaucoup ne connaissaient pas le jeu\ c'est pour cela qu'aujourd'hui c'est la vraie \ avant on jouait comme ça entre nous cela comptait « pour du beurre » d'accord // (.) donc la grosso modo on a presque vingts-cinq minutes pour jouer (.) donc ce qu'on va faire c'est que je vais vous expliquer les règles, ensuite vous allez jouer et je passerai dans les rangs pour regarder comment ça se passe\ avant de commencer la partie si vous avez des questions vous n'hésitez pas à me les poser tout le monde s'écoute d'accord // (.) vous me laissez lire les règles d'abord une première fois et vous expliquer et ensuite vous poserez toutes vos questions. ok // (.)

XXX oui :::\

PRO je vais lire du coup les règles avec vous\ (.) donc ça c'est la bataille navale des verbes\ C'est un jeu du coup sur les verbes et donc cette fois-ci ça portera sur le(3.0) qu'est ce qu'on a vu comme verbe là ensemble // quel temps ? //(.)

OCE le passé simple

PRO Le passé simple exactement\ donc cette fois-ci ce sera un peu plus dur que pour l'imparfait mais ça va aller \ normalement vous êtes censé avoir vu tout ça\ (.) donc les règles du jeu sont les suivantes (.) il faut trouver et détruire les navires de l'adversaire\ jusque là vous suivez, ok // donc sur les cases, vous voyez les petites cases sur la grille, Ok // placez vos navires horizontalement ou verticalement\ horizontalement :: (.) verticalement :: (.) ok // là-dessus c'est bon\ les navires ne peuvent pas se toucher\ donc vos navires ne doivent pas se toucher il y a des cases de différence entre chaque navire\ C'est ok pour vous // (.) vous comprenez // (.)

XXX oui :::\

PRO ok (.) donc un porte avion qui est un type de navire il fera cinq cases \ (.) donc soit vous faites cinq cases dans le sens horizontal soit cinq cases dans le sens vertical\ ok// vous les placerez où vous voulez (.) il ne faut pas que votre adversaire le vois\ (.) vous faites aussi un croiseur (.) Un croiseur c'est un bateau qui fera quatre cases\ (.) il faudra aussi un contre-torpilleur (.) ca, ca va faire trois cases\ (.) un sous-marin trois cases également \ (.) et un torpilleur, deux cases\ (.) pour vos bateaux à vous vous ferez une croix en noir (.) vos bateaux les croix sont en noir ok // (.) il faudra dans un deuxième temps chercher les navires de l'adversaire \ pour cela il faudra conjuguer les verbes correctement par exemple pour « tu » et « faire » ca fera // (.) qui veut bien le dire / (.) jammy //

Jam tu fais/

PRO non\ louise//

LOU tu faisais/
PRO non\ océane//

OCE tu faisais [euh ::]

PRO [non] pierre//
PIE tu fis\

PRO tu fis exactement\ ok// euh vous avez le droit de vous servir de votre cahier grévisse si la conjugaison est encore difficile (.) la couverture du grévisse où vous avez les tableaux des temps\ ok// si vous l'avez (.) si vous l'avez pas essayer de savoir vous-même\ donc utilisez la conjugaison des verbes pour annoncer les cases que vous attaquez\ cochez les cases que vous avez attaqué\ donc si vous avez touché le bateau de votre adversaire vous cochez la case en rouge\ ok// rouge si c'est touché et vert si c'est loupé\ Ca veut dire que si vous n'avait pas touché c'est en vert\ quand vous avez coulé un bateau vous surlignez les cases en jaune comme ça on dit que c'est fait\ Ok// je vais réécrire ces petites règles de couleur au tableau pour que ce soit plus clair\ donc quand l'attaque est ratée vous dites « pas touché » quand un navire est touché vous dites « touché » et quand un navire est coulé vous dites//

XXX coulé :::

PRO coulé, exactement\ (.)donc normalement vous avez la possibilité de choisir le temps parce que vous voyez dans les règles vous le pouvez. or là c'est moi qui vous impose le temps et vous devrez utiliser le passé simple(.) est-ce qu'il y a des commentaires ou des questions // (.) jammy//

JAM est ce que le :: le sous-marin il a pas un super pouvoir//

PRO non je n'ai pas dit ça\ le sous-marin n'a pas de super pouvoir d'accord// là on va simplifier les règles c'est déjà assez compliqué comme ça\ quelqu'un a une autre question// (.) vous êtes surs d'avoir bien compris// vous avez le droit de poser vos questions hein en levant la main/ pas d'autres questions// oui Maëlle/

MAE quand un adversaire touche une de nos cases on met en quelle couleur//

PRO quand votre adversaire a touché une case vous pouvez la griser complètement ou la barrer (.) une autre question// (.)

XXF est-ce que si on se trompe sur la conjugaison ça compte quand même//

PRO oui mais essayez de ne pas vous tromper quand même le but c'est de réviser en s'amusant\ est-ce qu'il y a d'autres questions// de toute façon je vais tout réécrire\

XXX non ::

PRO vous êtes surs que c'est compris// Quand je passerai dans les rangs ça ira/

XXX oui :::

PRO ok merci à vous tous \ Bon courage\ Bonne partie et que le meilleur gagne\

Enregistrement 2

JAM a toi\
ALE ok (.) vous habitâtes
JAM nous habitâtes/ nous//
ALE non vous habitâtes
JAM ah oui (.) euh pas touché/ euh ::: Je leus
ALE touché/
JAM a toi
ALE nous aimâmes
JAM nous aimâmes // touché (.) euh ::: je : euh ::: fis/
ALE touché et coulé//

Enregistrement 3

MAE avoir et je au passé simple (.) j'eus
BEN j'eu// Touché\ on voulu
MAE pas touché\ euh :: j'habitai//
BEN touché\

Enregistrement 4

LOU il et faire//
PIE essaie de conjuguer tu te trompes c'est pas grave\
LOU faisait//
PIE c'est de l'imparfait
LOU fais//
PIE tu es sûre que c'est fais/ (.) faire ce n'est pas un verbe du premier groupe c'est un verbe du 3^e groupe et il se conjugue comme partir
LOU euh ::: fit//
PIE oui c'est bien (.) touché\

Enregistrement 5

PRO pour qui cela a été difficile sur les 27 // Levez la main\
honnêtement (.) un :: deux :: trois :: quatre :: cinq :: six :: je

vais dire sept huit\ (.) est-ce que la bataille navale vous voudriez en refaire pendant l'année//

XXX oui :::\

PRO d'accord (.) est-ce que euh// quelle autre question je pourrais poser//

MAT si c'était bien à faire//

XXX oui :::\

PRO ok (.) bon bah très bien

Enregistrement 6

Jam ah aussi m`dame moreau (.) c'était dur pour l`passé simple

Pro est-ce que c'était plus facile pour l'imparfait //

JAM oui :

Pro oui le passe simple c'est un temps qui est difficile du coup\ Merci de me l'avoir dit\

ANNEXE 8 :

Grilles de petits bacs issus de divers rituels, menés dans des classes de 6^e et de 4^e, au cours de l'années 2021-2022.

Grille A : élève de 6^e, réalisée au cours du troisième trimestre de l'année et visant à automatiser la conjugaison du conditionnel présent.

Petit bac

Verbe + groupe	groupe	imparfait	conditionnel présent	futur	total
Tu manger	1 ^{er}	mangerais	mangerais	mangeras	8/8
Tu lire	3 ^{ème}	lirais	lirais	liras	
Tu Peindre	3 ^{ème}	peindrais	peindrais	peindras	8/8
Je Laver	1 ^{er}	lavais	laverais	laverai	8/8
Nous vivre	3 ^{ème}	vivions	vivierions	vivrons	8/8
					8/8

Grille B : élève de 6^e du même groupe que celui de la grille A.

Verbe	Groupe	Future	Imparfait	conditionnel présent	Total
manger	1 ^{er}	tu mangeras	tu mangeais	tu mangerais	8/8
lire	3 ^{ème}	tu lirais	tu lisais	tu lirais	8/8
peindre	3 ^{ème}	tu peindrais	tu peignais	tu peindrais	8/8
laver	1 ^{er}	je laverais	je lavais	je laverais	8/8
vivre	3 ^{ème}	nous vivrions	nous vivions	nous vivrions	8/8

Grille E : élève de 4^e, réalisée en début d'année, suite à une séquence durant laquelle les classes grammaticales avaient été revues. L'objectif de cette grille était d'automatiser la classification (donc l'identification), ainsi que la découverte de prépositions telles que « en outre ».

SEQUENCE 2 : RITUEL DU PETIT BAC DES NATURELS GRAMMATICALES									
Lettres	Nom commun	Verbe	Adverbe	Préposition	Conjonction	Pronom	Déterminant	Adjectif	Points
L	lapin, prière	linge longer	longement	P		le	la	long	6
M	mer	manger	motement		mais	moi-	mes	mou-	7
P	pissenlit	prendre	proprement	par	peu			propre	5
R	rais	rire	raisonnement					rose	4
O	or	oter	ouventement	ou	or	on		orange	6
D	docteur	docteur	donc	dans	derant	de	deux	dingue	8

Grille F : élève de la même classe, sur la même grille que la E.

Nom commun	Verbe	Adverbe	Préposition	Conjonction	Pronom	Déterminant	Adjectif	Points
lire	lire	légerement			le	le	lisse	6
Mette	Manger	Heureusement maintenant		mais	Ma Moi me	Mon	Mauvais	6
Papier	Poster	proprement	par				propre	5
Rat	Râler	halement					Riche	4
ouragan	ourner	oûment	ou	ou	ou on		étrange	5
domino	dominer	donc dignement	dans	devant donc	de dont	des	digne	7

Grille G : élève de 6^{ème}, sur la même grille que les A,B et C. On peut constater l'inefficacité de l'activité pour cet élève : aucune progression n'est observable.

Verbe	groupe	Imparfait	futur	Condit - présent	Points
manger	1 ^{er} groupe 2	tu mangais 2	mangeras 2	mangeis mangeais 0	6
lire	2 ^e 3 ^e	tu lisais	tu lisiras	lisais lisirais	0
nous	1 ^{er} 2	nous lisions 0	lirons 2	lirions	4
nous	2 ^e 3 ^e	lirions	lirions 2	lirions	2

Grille H : élève de 6^{ème}, même grille que les A,B,C et G

Verbe	Groupe	Imparfait	futur	Condit ^F présent	Points
manger tu	1	mangais	mangeras	tu mangerais	8
lire	3 (2)	lisais (0)	lisiras (2)	lisais	4
peindre tu	2 (2)	peignais (2)	peindras (2)	peindrais (2)	8
laver nous	1 (1)	lavions (2)	lavrions (2)	lavrions (2)	8
Vivre nous	3 (2)	Vivions (2)	Vivirions (1)	Vivririons (7)	6

ANNEXE 9 :

Mon avis sur le jeu des 8 Familles grammaticales

J'ai aimé réviser la notion sur les classes grammaticales en jouant : OUI / NON

J'ai bien aimé cette version du Jeu de Sept Familles : OUI / NON

Ce jeu m'a-t-il aidé à retenir les classes grammaticales ? OUI / NON

Si oui, quelle classe grammaticale ai-je mieux retenu grâce au jeu ?

Mon avis sur le jeu des 8 Familles grammaticales

J'ai aimé réviser la notion sur les classes grammaticales en jouant : OUI / NON

J'ai bien aimé cette version du Jeu de Sept Familles : OUI / NON

Ce jeu m'a-t-il aidé à retenir les classes grammaticales ? OUI / NON

Si oui, quelle classe grammaticale ai-je mieux retenu grâce au jeu ? *Les prépositions..*

Mon avis sur le jeu des 8 Familles grammaticales

J'ai aimé réviser la notion sur les classes grammaticales en jouant : OUI / NON

J'ai bien aimé cette version du Jeu de Sept Familles : OUI / NON

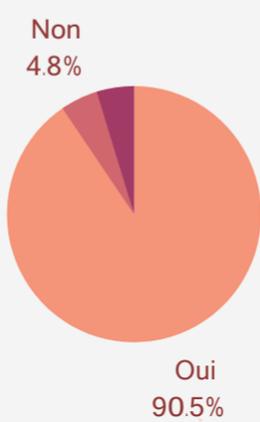
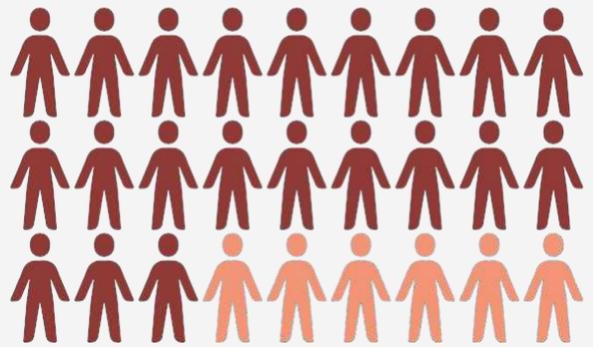
Ce jeu m'a-t-il aidé à retenir les classes grammaticales ? OUI / NON

Si oui, quelle classe grammaticale ai-je mieux retenu grâce au jeu ?

RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE SUR Le Jeu de Huit familles Grammaticales

DONNÉE 1

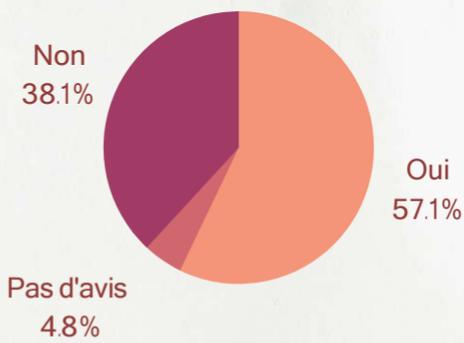
Le questionnaire a été mis en place dans une classe de sixième. 21 élèves étaient présents sur les 27 ce jour-là. Tous les présents ont répondu.



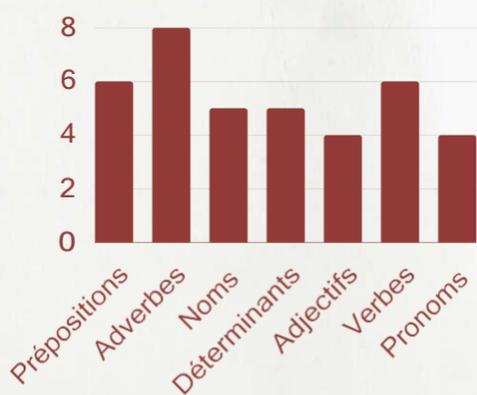
DONNÉES 2

A la question "J'ai aimé réviser la notion sur les classes grammaticales en jouant ?" 19 élèves ont entouré la réponse "Oui", un admis ne pas avoir aimé en entourant "non" et un élève ne s'est pas prononcé.

A la question "Ce jeu m'a-t-il aidé à retenir les classes grammaticales ?" 12 élèves ont répondu "Oui", 8 ont répondu "Non" et un élève ne s'est pas prononcé.



Après la question "Ce jeu m'a-t-il aidé à retenir les classes grammaticales ?" Les douze élèves ayant répondu "Oui" devaient préciser quelle(s) classe(s) grammaticale(s) ce jeu leur avait permis de mieux retenir. Voici les réponses :



A la question "J'ai bien aimé cette variante du Jeu de Sept familles?", les élèves ont entouré la réponse "Oui" à l'unanimité (21/21)



Image de cartes issues du jeu de Huit Familles grammaticales

ANNEXE 10 : Photographies du déroulement des parties de jeu de huit familles, en classe de sixièmes :



ANNEXE 5 :

Copies de 12 élèves, dictée version 1 (individuelle) et version 2 (nouvelle copie faite par deux, à partir des versions 1 :

Elèves A et B

Dictée, version 2

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château,
où ils sont attendus. La jeune fille s'est assise
à sa fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de
laines et s'est dirigée vers eux. Des larmes de joie
coulent sur son beau visage et l'on peut imaginer les
souffrances qu'elle a endurées. Son histoire fait
partie de ces histoires qui sont encore racontées
aujourd'hui aux enfants et aux jeunes adultes.

— C. D. N

— C. O. D

Séance 3: à quoi sert le complément circonstanciel

Dictée, version 1

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au

château, où ils sont attendus. La jeune fille s'est assise à la

fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de laine et s'est

dirigée vers eux. Des larmes de joie coulent sur son beau

visage et l'on peut imaginer les souffrances qu'elle a

endurées. Son histoire fait partie de ces histoires qui sont

encore racontées aujourd'hui aux enfants ou aux jeunes adultes.

Le complément circonstanciel (CC) complète la phrase.

On peut le supprimer et le déplacer. Il donne des informations sur les circonstances: quand, où, comment il est ouvert par une préposition.

Ex: Le chat se promène à Paris

C.C de lieu

Seance 3: à quoi sert le compliment circonstanciel?

Dictée version 1.

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château où ils sont attendus. La jeune fille s'est assise à la fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de laine et s'est dirigée vers eux. Des larmes de joie coulent sur son beau visage et l'on peut imaginer les souffrances qu'elle a endurées. Son histoire fait partie de ces histoires qui sont encore racontées aujourd'hui aux enfants ou aux jeunes adultes.

Dictée version 2

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au débarcadere, où ils sont attendus. La jeune fille s'est assise à sa fenêtre. Elle a porté à terre son auvent de laine et s'est dirigée vers eux. Des larmes de joie coulent sur son beau visage et l'on peut imaginer les souffrances qu'elle a endurées. Son histoire fait partie de ces histoires qui sont encore racontées aujourd'hui aux enfants et aux jeunes adultes.

Dickée, version 1

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château,
où ils sont attendus. La jeune fille s'est assise à sa
fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de laine et
s'est dirigée vers eux. Des larmes de joie coulent sur
son beau visage et l'on peut imaginer les souffrances
qu'elle a endurées. Son histoire fait partie de ces
histoires qui sont encore racontées aujourd'hui aux
enfants ou aux jeunes adultes.

Dictée, version 2

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château,
où ils sont attendus. La jeune fille s'est assise
à sa fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de laine
et s'est dirigée vers eux. Des larmes de joie coulent
sur son beau visage et l'on peut imaginer
les souffrances qu'elle a endurées.
Son histoire fait partie de ces histoires qui sont
encore racontées aujourd'hui aux enfants aux
aux jeunes adultes...

La légende :

COD

CDN

CC

Terminaison

* de laine = CDN

Leanne

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château,
 où ils ^{sont} attendus. La jeune fille assise à sa
 fenêtre. ^{Elle} ^{l'a} posée à terre son ouvrage de
 laine et ^{s'est} ^{dirigée} vers eux. Des larmes de
 joie coulent sur son beau visage ^{et} on ^{peut}
 imaginer les souffrances qu'elle a endurées. Son histoire
 fait partie de ^{ses} ^{contes} historiques qui sont encore racontés
 aujourd'hui aux enfants ou aux jeunes adultes.
 aujourd'hui

Leanne
et
Maïm

Dictee corrigée:

Les deux femmes gamis sont enfin arrivées au château, où ils
sont attendues. La jeune fille s'est assise à sa fenêtre. Elle
a posé à terre son ouvrage de laine et s'est dirigée vers
eux. Des larmes de joie coulent sur son beau visage et l'on
peut imaginer les souffrances qu'elle a endurées. Son histoire
fait partie de ces histoires qui sont encore racontées
aujourd'hui aux enfants ou aux jeunes adultes.

C.O.D.

C.D.V.

Dictée, version 1

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château, où ils sont attendus. La jeune fille s'est assise à sa fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de laine et s'est dirigée vers eux. Des larmes de joie coulent sur son beau visage et l'on peut imaginer les souffrances qu'elle a endurées. Son histoire fait partie de ces histoires qui sont encore racontées aujourd'hui aux enfants ou aux jeunes adultes.

Le C.O.D:
- complète un verbe

Le C.D.N:
- complète un nom

Baleine

6E

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château,
 où ils sont attendus. La jeune fille s'est
 assise à sa fenêtre. Elle a posé à terre
 son ouvrage de laine et s'est dirigée
 vers eux. Des larmes de joie coulent sur
 son beau visage et l'on peut imaginer les
 souffrances qu'elle a endurées. Son histoire fait
 partie de ces histoires qui sont encore racontées
 aujourd'hui aux enfants ou aux jeunes adultes.

Dictée, version 1:

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château, où ils sont attendus. La jeune fille

est assise à sa fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de laine et c'est dirigée vers eux.

Des larmes de joie sur son beau visage et l'on peut imaginer les souffrances qu'elle

a endurées. Son histoire fait partie de ces histoires qui sont encore racontées aujourd'hui aux enfants

ou aux jeunes adultes.

Le Complément Circonstanciel (CC) complète la phrase. On peut le supprimer et le déplacer. Il donne des informations sur le lieu, quand, où et comment. Il est introduit par une préposition.

Dictée, version 1 :

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château, où ils sont attendus.

La jeune fille s'est assise à sa fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de laine et s'est dirigé vers eux. Des larmes de joie coulent sur son beau visage et l'on peut imaginer les souffrances qu'elle a endurées. Son histoire fait partie de ces histoires qui sont encore racontées aujourd'hui aux enfants ou aux jeunes adultes.

Dictée version 2

24/03/22

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château, où ils sont attendus. La jeune fille s'est assise à sa fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de laine, et s'est dirigée vers eux.

Des larmes de joie coulent sur son beau visage et l'on peut imaginer les souffrances qu'elle a endurées. Son histoire fait partie de ces histoires qui sont encore racontées aujourd'hui, aux enfants ou aux jeunes adultes.

Bravo !

Séance 3 : à quoi sert le complément circonstanciel ?

Dictée version 1 :

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château, où ils sont

attendus. La jeune fille s'est adossée à sa fenêtre. Elle a posé à

terre son ouvrage de laine et s'est dirigée vers eux. Des larmes

de joie coulent sur son beau visage et l'on peut imaginer

les confiances qu'elle a eues. Son histoire fait partie de ces histoires

qui sont encore racontées aujourd'hui aux enfants ou aux

jeunes adultes.

Le COD : complète un verbe
répond à "qui" ou "quoi"
ne peut pas être supprimé

Elle a posé à terre son ouvrage
V COD

Le C.D.N. : complète un nom
on peut le supprimer

Séance 3 à quoi sert le complément circonstanciel?

Dictée, version 1

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château,
 où ils sont attendus. La jeune fille s'est assise
 à sa droite. Elle a posé à terre son ouvrage
 de laine et s'est dirigée vers eux. Des larmes
 de joie coulent sur son beau visage et l'on
 peut imaginer les souffrances qu'elle a endurées.
 Son histoire fait partie de ces histoires qui
 sont encore racontées aujourd'hui aux enfants ou
 aux jeunes adultes.

6 COD

complète un verbe

Bilan: dans cette pièce, on va raconter l'histoire des bourgeois et de leurs servants. On distingue des bourgeois qui ont plein pouvoirs sur leurs servants et ces derniers qui sont "soumis" à leur maître.

Seance 3: à quoi sert le complément circonstanciel??

Dictée, version 1:

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château où ils sont attendus. La jeune fille est assise à sa fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de laine et c'est dirigée vers eux. Des larmes de joies coulent sur son beau visage et l'on peut imaginer les souffrances qu'elle a endurées. Son histoire fait

th!

partie de ses histoires qui sont encore racontées aujourd'hui aux enfants ou aux jeunes adultes.

Séance 3 à quoi sert le complément circonstanciel ?

Dictée, version 1 :

Les deux jeunes gens sont enfin arrivés au château,
 où ils sont attendus. La jeune fille **«** est arrivée à
 sa fenêtre. Elle a posé à terre son ouvrage de
 laine et **«** est dirigée vers eux. Des larmes de
 joie coulent sur son beau visage et l'on peut
 imaginer les souffrances qu'elle a endurées. Son
 histoire fait partie de ces histoires qui sont encore
 racontées aujourd'hui aux enfants ou aux jeunes adultes.

Le complément circonstanciel (C.C) complète la phrase
 GN peut le supprimer et le déplacer.

IP donne des informations sur les circonstances : quand ?
 IP est ouvert par une préposition : où ?
 comment ?

→ Le chat se promène à Paris
 C.C de lieu

Copies de 11* élèves, dictée évaluée portant sur les notions
abordées en classe, texte nouveau

*l'une des élèves dont les copies avaient été analysées dans les versions 1 et 2 était absente lors de cette séance, et n'a pu rattraper à temps celle-ci pour qu'elle puisse figurer dans ce travail de recherche.

Élève E

Distinction évolutive des homophones

8/04/2022

orth / orth / acc / é-ex

Huguette, sur son balcon, ne sait pas apercevoir de la présence de Marco, caché dans

orth

les buissons. Elle s'est mise à laisser ses pensées à voix haute.

acc SV

« Ô Marco! Pourquoi est tu Montpointel? Je sais, je sais, c'est ton nom. Mais c'est

SV orth / orth

terrible! Pourquoi s'est comme ça, dit moi? Tu n'aurais pas pu t'appeller Brochu?

C'est bien, Brochu, non? Ou encore Larue. C'est beaucoup mieux, non? Pourtant,

orth

C'est bien toi que j'aime, c'est toi qui as conquis mon cœur. Marco, renoncez à

orth / orth

ces noms ridicules et gardons seulement ses deux prénoms: Marco et Huguette. »

Élève D
Dictée évaluée :
les homophones

Huguette, sur son balcon, ne s'est pas aperçue de la présence de Marco, caché dans les buissons. Elle s'est mise à lire ses pensées à voix haute.

" Ô Marco ! Pourquoi es-tu Montpointu ? Je sais, je sais c'est ton nom. Mais c'est terrible ! Pourquoi c'est comme ça, dit-moi ? Tu n'aurais pas pu t'appeler Brochu ? C'est bien, Brochu, non ? Ou encore Larue. C'est beaucoup mieux, non ? Pourtant, c'est bien toi que j'aime, c'est toi qui a conquis mon cœur. Marco, renonçons à ces noms ridicules et gardons seulement ces deux Prénoms : Marco et Huguette."

Élève B

Dictée évaluée :

08/04/22

Pen Pomopomen.

- [REDACTED]
- Hugnette, non non Balcon, ne n'est pas
 - auth. - approuve de la présence de Marco, caché dans Pen
 - auth. - Pissom. Elle n'est mise à Pisser ses pensées
 - à voix haute
 - acc SV - "Ô Marco ! Pourquoi est-tu Montpaitu ? Je sais,
 - je sais, c'est ton nom. Mais c'est
 - acc SV - terrible ! Pourquoi c'est comme ça, dit-moi ?
 - conj. - Tu n'aurais pas pôt d'grêpen Brochu ?
 - C'est bien, Brochu, non ? Ou encore Larve.
 - C'est beaucoup mieux, non ? Pourtant, c'est
 - bien lui que j'aime, c'est toi qui a
 - conquis mon cœur. Marco, menaçant à ces
 - noms ridicules et gardant seulement ces deux
 - prénoms : Marco et Hugnette. →

Élève C
Dictée évaluée: les homophones

08/04/2022

6^{es} orth. Huguette, sur son balcon, ne s'est pas aperçue de la présence
orth de Marco, caché dans les lianes. Elle s'est mise à lier ses
pensées à voix haute.

« Ô Marco! Pourquoi es-tu Montpantier? ^{li!} ~~le~~ ~~si~~ ~~le~~ ~~si~~ ~~si~~ ~~si~~
c'est ton nom. Mais c'est terrible! Pourquoi c'est comme ça
dis-moi? Tu n'aurais pas pu l'appeler Brochu? C'est
bien, Brochu, non? Ah encore mieux. C'est beaucoup mieux, non?
Pourtant, c'est bien toi, que j'aime, c'est toi que ad conquis ^{li!} ~~li!~~
cœur. Marco, renonçons à ces noms ridicules et gardons seulement
ces deux prénoms: Marco et Huguette. »

acc SV
orth

Élève F
Dictée évaluée :
les homophones

08/04/2022

6^eE

Hugnette, sur son balcon, ne s'est pas aperçue de la présence de Marco, caché dans les buissons. Elle s'est mise à livrer ses pensées à voix haute.

"Ô Marco! Pourquoi est-tu Montpointu? Je sais, je sais, c'est ton nom. Mais c'est terrible! Pourquoi c'est comme ça, dit-moi?"

Tu m'aurais pas pôté d'appeler Brochu? C'est bien, Brochu, non? Ou encore Lave. C'est beaucoup mieux, non? Pourtant, c'est bien toi que j'aime, c'est toi qui a conquis mon cœur. Marco, renoncions à ces noms ridicules et gardons seulement ces deux prénoms: Marco et Hugnette."

Élève L

Dictée évaluée: Les homophones

08/04/22

orth. 6E

Huguette, sur son balcon, ne sait pas

orth

apprecier de la présence de Marco, caché dans les
liens!

orth

luissons. Elle s'est mise à lire ses

pensées à voix haute.

orth

« Hât Marco! Pourquoi es-tu Montpointu? Je sais,
Mat donné.

Je sais, c'est ton nom. Mais c'est terrible! Pourquoi

c'est comme ça, dis moi? Tu n'aurais pas

pu t'appeler Broche? C'est bien, Broche,

non? Ou encore Larue. C'est beaucoup mieux,

non? Pourtant, c'est bien toi que j'aime, c'est toi

orth

qui a conquis mon cœur. Marco, renongeons à

orth/acc

c'est nom à ridicule et gardons seulement pas les liens

orth

deux prénoms: Marco et Huguette. »

Éléve H

Dictée évaluée: les homophones

6^{ème} E Hugnette, sur son balcon, ne s'est pas aperçue de la présence de Marco, caché dans les buissons. Elle s'est mise à livrer ses pensées à voix haute.

« Ô Marco ! Pourquoi est-tu Montpantin ? Je sais, je sais, c'est ton nom. Mais c'est terrible ! Pourquoi c'est comme ça,

tu dis-tu dis-moi ? Tu n'aurais pas pu t'appeler Drachin ?

C'est bien, Drachin, non ? Ou encore Larue.

C'est beaucoup mieux, non ? Pourtant, c'est bien toi que j'aime, c'est toi qui a conquis mon cœur. Marco,

mais renonçons à ces noms ridicules et gardons seulement ces

ces deux prénoms : Marco et Hugnette. »
invariable

Élève J
Dictée évaluée:
Les Homophones

08/04/2022

Huguette, sur son balcon, ne s'est pas aperçue de la présence de
Marco, caché dans les buissons. Elle s'est mise à livrer ses pensées
à voix haute.

« Ô Marco ! Pourquoi es-tu Montpointu ? Je sais, je sais, c'est ton
nom. Mais c'est terrible ! Pourquoi c'est comme ça, dit moi ? Tu n'aurais
pas pu t'appeler Brochu ? c'est bien, Brochu, non ? ou encore Larue.
C'est beaucoup mieux, non ? pourtant, c'est bien toi que j'aime, c'est
toi qui a conquis mon cœur. Marco, renoncez à ces noms
ridicules et gardons seulement ces deux prénoms : Marco et Huguette.

»

Elève G

Dictée évaluée :

08/04/22

Les homophones

ath/ath

Hugette, sur son balcon, ne c'est pas apprenue de
la présence de Marco, ~~caché~~ dans les buissons

ath/ath

Elle c'est mise à livrer ses pensées à voix

haute.

« Ô Marco! Pourquoi es-tu Montpointu? »

Je sais, Je sais, C'est ton nom. Mais c'est terrible! Pourquoi c'est comme ça, dis moi?

cony.

Tu n'aurais pas pu t'~~appeller~~ ^{appeller} Brochu? C'est bien, Brochu mon? Ou ~~encore~~ ^{encore} Larue. C'est beaucoup mieux, non? Pourtant, c'est bien toi que j'aime.

C'est toi qui a conquis mon cœur, Marco.

acc GN

remarquons à ces noms ridicules et gardons seulement ces deux prénoms Marco et Hugette »

Al

Élève K

Dictée évaluée : les
homophones

E. 018 Hugette, sur son balcon, ne s'est pas aperçue
de Narco, caché dans les buissons. Elle s'est
ses pensées à voix haute.

acc SV « Ô Narco ! Pourquoi est-tu pointu ? Je
c'est ton nom. Mais c'est terrible ! Pourquoi c'est
dis-moi ? Tu n'aurais pas pu t'appeler Broch
bien, Broche, non ? Ou encore Larue. C'est b
non ? Pourtant, c'est bien toi que j'aime, c'est ton
mon cœur. Narco, renonçons à ces noms ridic
seulement ces deux prénoms : Narco et Hugette.

Élève A

Dictée évaluée:

Les Ramonones

Huguette, sur son balcon, ne s'est pas a

présence de Marco, cache dans les buissons. E

mise à livrer ses pensées à voix haute.

« Marco! Pourquoi es-tu Montpointu? Je
Mr!

c'est ton nom. Mais c'est terrible! Pourquoi c'

dit moi? Tu n'aurais pas pu t'appeler B

bien, Brachu, non? Ou encore Larue. C'est be

non? Pourtant, c'est bien toi que j'aime, c'est

conquis mon cœur. Marco, renonce à ce

et gardons seulement ces deux noms: Marco et Hu