



ENSEIGNER À L'ÉCOLE PRIMAIRE

PIERRE SÈVE
VÉRONIQUE ANSART
STÉPHANE DÉGEORGES

La Fabrique de Grammaire du CE1 au CM2

- Comprendre les difficultés des élèves
- Maîtriser les notions en jeu
- Enseigner la grammaire pour rendre les élèves curieux et autonomes

La Fabrique de Grammaire du CE1 au CM2

Pierre SÈVE

Maitre de conférences honoraire à l'INSPE Clermont-Auvergne

AVEC LA COLLABORATION DE

Véronique ANSART

Inspectrice de l'Éducation nationale dans la Drôme

Stéphane DÉGEORGES

Conseiller pédagogique dans la Drôme

PRÉFACE DE

Catherine BRISSAUD

Professeure à l'université Grenoble Alpes



Cet ouvrage applique l'orthographe recommandée par le ministère de l'Éducation nationale.



Pour Célestin
Pour Christine et pour Françoise

Je crois que la grammaire, c'est une voie d'accès à la beauté.
Quand on parle, quand on lit ou quand on écrit, on sent bien si on a fait une belle phrase ou si on est en train d'en lire une. On est capable de reconnaître une belle tournure ou un beau style. Mais quand on fait de la grammaire, on a accès à une autre dimension de la beauté de la langue. Faire de la grammaire, c'est la décortiquer, regarder comment elle est faite, la voir toute nue, en quelque sorte. Et c'est là que c'est merveilleux, parce qu'on se dit : « Comme c'est bien fait, qu'est-ce que c'est bien fichu ! »

Muriel Barbery, *L'Élégance du hérisson*,
© Éditions Gallimard, 2006

Le dessus des mots fascine mais c'est toujours dessous que ça se passe.

Jean-Pierre Siméon, *La Flaque qui brille au retraits de la mer*,
© Éditions Project'îles, 2023

Remerciements

à Eva, Corinne, Stéphanie, Isabelle, Valérie, Stéphane, Marcelle, Marie P., Frédéric, Liliane, Marie C., Laëtitia, Magali, Elisabeth, Laurence, Sarah, Roselyne et tous les autres enseignants qui ont accepté de travailler avec nous ;
à Catherine, qui a relu beaucoup de ces pages ;
à tous les didacticiens qui nous ont précédés, qui nous ont nourris et auxquels nous avons beaucoup emprunté :
C. Brissaud, D. Cogis, D. Dourojeanni, C. Garcia-Debanc, P. Gourdet, S. Lepoire-Duc, B. Louichon, M. Mas, C. Perret, F. Quet, P. Sémidor, M. Serpereau, C. Tisset et beaucoup d'autres, qui se reconnaitront au fil des pages ;
et à Valérie, Leyla, Claire, Léa et Sandra, les éditrices qui nous ont soutenus et épaulés.

Crédits dessins et photos : p. 69, dessins de Christine Dégeorges ; p. 120-121, Ph© roberta - stock.adobe.com ; p. 130 gauche et droite, Ph© Dmitry Vereshchagin - stock.adobe.com

ÉDITION : Claire Cornubert - **MAQUETTE** : Sophie Duclos - **MISE EN PAGE** : Sabine Beauvallet

© Hatier, Paris 2024

Sous réserve des exceptions légales, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite, par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par le Code de la Propriété Intellectuelle. Le CFC est le seul habilité à délivrer des autorisations de reproduction par reprographie, sous réserve en cas d'utilisation aux fins de vente, de location, de publicité ou de promotion de l'accord de l'auteur ou des ayants droit.

SOMMAIRE

PRÉFACE	6
INTRODUCTION	8

PARTIE I Des difficultés cruciales

INTRODUCTION	12
CHAPITRE 1 Les difficultés de l'orthographe	14
A Pourquoi est-il difficile pour les élèves de prendre en compte l'orthographe des mots ?	16
B Ce qu'il faut savoir pour enseigner	18
C Proposition de progression	31
D Une situation d'apprentissage : Atterrir / alunir – CM1	32
CHAPITRE 2 Le nom et le verbe	35
A Pourquoi est-il difficile pour les élèves de bien distinguer les noms et les verbes ?	35
B Ce qu'il faut savoir pour enseigner	38
C Proposition de progression	40
D Une situation d'apprentissage : On dort au dortoir – CM1	42
CHAPITRE 3 Le verbe et son sujet	46
A Pourquoi est-il difficile pour les élèves d'accorder le verbe avec son sujet ?	46
B Ce qu'il faut savoir pour enseigner	49
C Proposition de progression	52
D Une situation d'apprentissage : Phrase dictée : les escargots – du CE au CM	55
CHAPITRE 4 Le groupe verbal et sa structure	57
A Pourquoi est-il difficile pour les élèves d'identifier le groupe verbal ?	58
B Ce qu'il faut savoir pour enseigner	64
C Proposition de progression	67
D Une situation d'apprentissage : Lancer la balle – CM2	69
CHAPITRE 5 Le groupe nominal	71
A Pourquoi est-il difficile d'accorder un groupe nominal ?	71
B Ce qu'il faut savoir pour enseigner	76
C Proposition de progression	80
D Une situation d'apprentissage : Un troupeau et des moutons – CE2	82

CHAPITRE	6	Le groupe complément de phrase	83
	A	Pourquoi est-il difficile pour les élèves d'identifier le groupe complément circonstanciel de phrase ?	84
	B	Ce qu'il faut savoir pour enseigner	86
	C	Proposition de progression	89
	D	Une situation d'apprentissage : La troisième brique – CE2	90
CHAPITRE	7	Construire les formes verbales	92
	A	Pourquoi est-il difficile d'éviter les erreurs de conjugaison ?	93
	B	Ce qu'il faut savoir pour enseigner la conjugaison	93
	C	Proposition de progression	105
	D	Une situation d'apprentissage : Des consonnes qui disparaissent – CE2	109
CHAPITRE	8	L'énonciation	112
	A	Pourquoi s'intéresser à l'énonciation dès l'école primaire ?	112
	B	Pourquoi est-il difficile de « tenir » une perspective énonciative cohérente ?	118
	C	Proposition de progression	128
	D	Une situation d'apprentissage : Ni fait ni à faire – CM2	130
CHAPITRE	9	Segmenter ce qu'on écrit	133
	A	Pourquoi est-il tellement important de segmenter mots, phrases et paragraphes ?	133
	B	Pourquoi est-il difficile pour les élèves de séparer les mots, les phrases et de ménager des paragraphes ?	134
	C	Ce qu'il faut savoir pour enseigner	140
	D	Proposition de progression	145
	E	Une situation d'apprentissage : Découper un texte – CM2	146

PARTIE II Enseigner la grammaire en quatre temps

		INTRODUCTION À UNE DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE	150
CHAPITRE	1	Entre langage (dire, lire, écrire) et langue (objet d'étude)	154
	A	Quelles difficultés pour les élèves ?	154
	B	À quoi l'enseignant doit-il être attentif ?	156
CHAPITRE	2	La leçon de grammaire	162
	A	Quelles difficultés pour les élèves ?	162
	B	À quoi l'enseignant doit-il être attentif lors de la séance de grammaire ?	163

CHAPITRE	3	Appropriation et entraînement	177
	A	Quelles difficultés pour les élèves ?	177
	B	À quoi l'enseignant doit-il être attentif ?	179
CHAPITRE	4	Quels écrits de travail tout au long de la séquence ?	186
	A	Au seuil de la séquence	186
	B	Au cœur de la séquence	187
	C	En fin de séquence	188
	D	Après la séquence	189
CHAPITRE	5	Homophonie et polysémie des marques	191
	A	Quel intérêt porter à l'étude des homophones ?	191
	B	Quand l'élève doit prendre en compte des contextes différents	193
	C	Quand l'élève doit prendre en compte l'architecture de la phrase	193
	D	Quand une même graphie peut correspondre à plusieurs valeurs	198
CHAPITRE	6	La démarche en quatre étapes	200
	A	Les quatre étapes	200
	B	Une organisation souple dans le temps	204
CHAPITRE	7	Nourrir et cultiver le gout de la langue	206
	A	Quels enjeux pour les élèves ?	206
	B	Que peut proposer l'enseignant afin de nourrir la curiosité pour la langue, pour les langues ?	208

ANNEXES	213
1. Les verbes irréguliers	214
2. Les structures du groupe verbal	217
3. Écrire [e] à la fin des mots	218
4. Les valeurs de la lettre -s	219
5. Les valeurs de la lettre -e	220
6. Les situations d'apprentissage présentées	221
POUR ALLER PLUS LOIN	224

PRÉFACE, par Catherine Brissaud

■ Voici un ouvrage destiné aux enseignants de cycles 2 et 3, qui a l'ambition de les aider à enseigner la grammaire tout en intégrant les compétences de lecture et d'écriture des élèves. La grammaire y est traitée au sens large (au service de l'orthographe mais pas seulement), les liens avec la lecture et l'écriture y sont une préoccupation constante et la progressivité des apprentissages est prise en compte. Les enseignants sont en effet en attente d'aide pour mettre en œuvre et stabiliser des apprentissages qui s'inscrivent dans la durée, pour lesquels des progressions sont absolument nécessaires. Cette *Fabrique de grammaire* est donc la bienvenue.

■ Cet ouvrage est le fruit d'un travail de longue haleine, issu d'une collaboration féconde entre acteurs de l'école et de la recherche : un conseiller pédagogique, une inspectrice de l'Éducation nationale, un enseignant-chercheur et des enseignants qui ont accepté de tester la démarche proposée. Leur collaboration est appuyée par des années d'expérience, d'observation des difficultés des élèves et de formation d'enseignants.

■ Le projet des auteurs est ambitieux : outiller les enseignants pour aider les élèves à acquérir un meilleur usage de leur langue. À la question souvent posée des finalités de l'enseignement grammatical à l'école, les auteurs répondent en reliant clairement apprentissage de la grammaire et usages de la langue. Pour reprendre la métaphore utilisée par les auteurs, celle de la navigation, il s'agirait de doter les élèves-navigateurs d'instruments et de connaissances sur le fonctionnement de la langue afin de les rendre autonomes dans leurs pratiques de la langue, en écriture comme en compréhension de l'écrit. Cela passe donc par une mise à distance de la langue pratiquée et par une réflexion sur la langue et son fonctionnement comme objets d'étude. Les auteurs proposent de le faire en sollicitant les raisonnements des élèves, en proposant des activités destinées à la compréhension du système de la langue. Ils souhaitent ainsi aider les enseignants à comprendre ce qui peut faire obstacle aux apprentissages mais aussi ce qui peut susciter la curiosité de leurs élèves.

■ Quels principes se sont donnés les auteurs pour que les élèves acquièrent une pratique plus éclairée de leur langue et que les enseignants soient mieux à même de les accompagner ?

- Les auteurs définissent tout d'abord le champ de la grammaire scolaire tout en ne le restreignant pas à celui de l'orthographe : si la grammaire a bien évidemment partie liée avec l'orthographe, les apprentissages grammaticaux débordent la question orthographique. Travailler sur la variété des expansions nominales, s'intéresser au pouvoir organisateur de la ponctuation relèvent d'une grammaire au service de la production et de la compréhension. Il n'y a pas une seule façon de dire les choses, poliment ou avec insistance, de demander quelque chose en espérant bien l'obtenir, de faire un compliment, même désintéressé, etc. Selon les mots des auteurs, la grammaire enseignée à l'école doit aider à « prendre conscience des alternatives possibles entre tels ou tels modes d'expression et des effets que produisent les choix opérés ». Les outils à donner aux élèves concernent donc la production de textes et de discours et c'est une façon originale de les accompagner.

- Les auteurs font le choix du tissage des liens entre d'une part, la réflexion grammaticale, et d'autre part, la lecture et l'écriture. La réflexion grammaticale est conduite dans un premier temps à partir de corpus construits à dessein, épurés ; les notions découvertes sont ensuite mises à l'épreuve dans des activités de lecture mais aussi d'écriture, cette dernière étant pleinement intégrée dans la démarche. La réflexion didactique s'est encore insuffisamment emparée de la question de la transposition ou de l'intégration des connaissances grammaticales en production d'écrit et les attentes des enseignants sont grandes en la matière. On ne peut que se réjouir des nombreuses propositions d'activités fournies dans cet ouvrage.

- Les auteurs se focalisent sur les régularités, très présentes dans les programmes, au détriment des exceptions, trop longtemps valorisées. Pour eux, il s'agit « surtout de repérer des régularités jusque-là inaperçues ». Ils préconisent pour cela une démarche en 4 étapes, avec observation de corpus, qui interroge les faits, qui « guide l'attention sur les traits pertinents, sur l'identification des attributs essentiels ». C'est ainsi le cœur du système de la langue qui est visé, ainsi qu'une posture de recherche pour l'élève. Les propositions d'activités sont progressives, du CE1 au CM2, et tiennent compte des variations morphologiques et des contextes syntaxiques. Les enseignants trouveront dans cet ouvrage matière pour la construction des corpus préconisés dans les programmes.

- Les auteurs fondent leurs propositions sur les connaissances établies dont nous disposons sur la langue, son fonctionnement et son appropriation. Ils ont mobilisé les résultats de recherche conduites dans les domaines du langage et de son acquisition par les linguistes, les didacticiens, les psychologues, les sociologues. De nombreux travaux de didacticiens ont montré la spécificité des conceptualisations des élèves. Le travail des linguistes, maintenant appuyé par l'exploration de corpus conséquents, permet de décrire plus finement le développement des compétences textuelles des élèves et de fonder des choix didactiques à partir d'écrits authentiques d'élèves. Leurs compétences linguistiques se développent très lentement et il est important pour les enseignants de bien cibler ce qui va faire l'objet d'un apprentissage, en prenant en compte la langue (ou les langues) des élèves. Les rubriques « Ce qu'il faut savoir pour enseigner » sont particulièrement bienvenues et aideront l'enseignant dans le guidage des élèves.

- Les auteurs proposent de tenir les deux bouts : celui des connaissances actuelles et celui de la classe et de la compréhension qu'ont les élèves des faits de langue. Il s'agit donc bien d'aller au-delà de l'étiquetage, au-delà des exercices à trous et de donner les moyens aux enseignants de construire les apprentissages grammaticaux tout en satisfaisant la curiosité des élèves, tout en leur montrant à quoi servent les apprentissages réalisés grâce à de multiples occasions de réinvestissement.

■ Avec cet ouvrage, nous disposons d'une proposition complète d'enseignement de la grammaire intégrant la lecture et l'écriture qui repose sur une démarche scientifique dans le cadre d'un enseignement explicite. La démarche en 4 étapes préconisée dans cet ouvrage (questionner, chercher, remobiliser, réinvestir) fait de la langue un objet de connaissance à interroger par le classement, la manipulation, la description. La langue est ainsi promue « objet de réflexion scientifique » dans une démarche qui laisse place à la réflexion et à la parole des élèves, compatible avec les attentes des enseignants. Avec des investigations pilotées par des questions comme « Combien de formes les mots peuvent-ils avoir ? » ou « Quelles sont les différentes valeurs du -s ? », les élèves peuvent prendre de la hauteur par rapport à leur langue ; ils sont invités à se décentrer de leurs propres usages et à formaliser leurs apprentissages. Les connaissances métalinguistiques et leur utilisation par les élèves sont ainsi au cœur de l'ouvrage, les « mots de la grammaire » permettant de décrire la langue et de gagner en abstraction, comme dans les autres disciplines. Les activités proposées permettent à l'enseignant de se mettre en retrait et d'entendre le raisonnement des élèves, de les aider à développer une posture métalinguistique.

Le travail réalisé pour *La Fabrique de grammaire* est innovant. L'approche de l'enseignement de la grammaire s'en trouve renouvelée. Il faut donc remercier les auteurs de s'être penchés très sérieusement sur l'enseignement grammatical et le rôle central de l'enseignant et de ses choix, sur l'importance de la métalangue et de la parole donnée à l'élève pour l'utiliser. Espérons que les propositions formulées dans cet ouvrage par les auteurs grâce au croisement de leurs expertises constituent « une voie d'émancipation » comme appelée de leurs vœux, qui permettra aux élèves de construire dans le temps des apprentissages stables, de raisonner longtemps sur des questions linguistiques complexes et que la démarche les rendra disponibles pour mieux apprendre d'autres langues.

INTRODUCTION

Pourquoi un ouvrage de plus ?

■ Il ne manque pas d'ouvrages qui veulent apporter leur aide pour enseigner les savoirs linguistiques nécessaires aux élèves. Pourtant, beaucoup de maitres témoignent de leur inquiétude et cherchent sur la Toile de nouvelles manières de faire. Souvent, ils évoquent la **difficulté ressentie à piloter les leçons de grammaire** et leur insatisfaction devant des résultats fragiles. Ils signalent leur **insécurité face à des notions complexes** qu'ils maîtrisent mal, face à une tradition scolaire qu'ils trouvent peu efficace eu égard au public scolaire actuel, face à des programmes fluctuants. Ils aspirent à une formation en profondeur qui leur permettrait de mieux comprendre les enjeux des notions à enseigner et leurs fondements théoriques. De fait, c'est quand on comprend bien le sens d'un phénomène linguistique et les raisons de son explication à des élèves, c'est quand on se sent à l'aise avec ce qu'on enseigne qu'on peut prendre en compte sans appréhension les tâtonnements et les incertitudes des apprentissages enfantins.

■ Pour répondre à ce besoin, cet ouvrage présente les aspects théoriques des notions et les difficultés des élèves. Le propos dépasse parfois le cadre de ce qui est ordinairement enseigné à l'école primaire : il s'agit de doter le lecteur d'une culture linguistique qui garantisse l'aisance souhaitable. Mais cet exposé ne perd jamais de vue la préoccupation de la classe : il est constamment orienté par les difficultés des élèves et par le souci de ce qu'ils peuvent comprendre.

Décrire la langue depuis les difficultés des élèves

■ Les élèves sont entrés dans la lecture et l'écriture le plus souvent par l'attention qu'ils ont portée aux relations entre les lettres et les sons, ils s'attendent à ce que les lettres servent à noter des sons. Ils accordent donc une attention moindre aux lettres muettes, et **ne prennent pas à leur juste compte les marques du pluriel**. Après qu'ils ont conçu qu'« on met un -s quand il y en a plusieurs », il faut encore les conduire à penser qu'un **troupeau** désigne plusieurs individus mais reste un singulier et que si les **lunettes** du myope ne sont qu'un seul objet, elles ne demandent pas moins des accords au pluriel. Finalement, il faut les amener à comprendre que les marques du pluriel servent essentiellement à **manifestar la cohésion du groupe nominal et à clarifier les liens entre les mots qui renvoient aux mêmes objets**.

■ En conjugaison, les élèves **risquent de s'employer à mémoriser** toute la foison des formes régulières et irrégulières. Pour diminuer ce risque, on peut donner plus de consistance au sens des différents temps, **analyser plus rigoureusement les formes verbales, donner quelques clefs pour en comprendre la construction et alléger ainsi le nécessaire travail de mémorisation**.

■ En syntaxe, les élèves ignorent souvent les formats prototypiques des phrases et se contentent de formules comme « pour trouver le verbe on change le temps ». Ces « astuces » ne servent guère qu'aux meilleurs élèves pour vérifier l'accord du verbe avec le sujet. Pour les conduire à analyser réellement la langue qu'ils utilisent, on peut les entraîner à **identifier les éléments de la phrase de base** (groupe nominal sujet et groupe verbal) et à repérer que le verbe à accorder est au début du groupe verbal. On peut ensuite les amener à repérer, à propos des structures moins évidentes, **les écarts par rapport à ce schéma de base**.

Engager les élèves

■ En écoutant, en parlant, dans les interactions sociales qui se nouent autour de leurs productions langagières, les élèves acquièrent sans y penser l'ensemble des régularités qui structurent la langue. Pour l'essentiel, celles que met en évidence l'enseignement sont celles qui structurent déjà la parole des enfants : des régularités déjà connues, mais ignorées. Et c'est le caractère muet de beaucoup de marques de la langue écrite qui oblige à mettre au jour ces structures.

Le point difficile est de traiter les mots ou les phrases qu'on étudie non pas pour ce qu'ils veulent dire comme dans une conversation ordinaire, mais en eux-mêmes, pour les décrire, pour voir comment ils fonctionnent. Pour les élèves, il y a là un « saut » : il faut faire méthodiquement et explicitement ce qu'ils ont su faire spontanément pour acquérir la langue orale, et pour cela **déplacer leur attention depuis les enjeux des propos vers le mode de construction de ces mêmes propos**. Bref, il faut « fabriquer » la grammaire.

■ Les situations proposées ici visent à accompagner ce « saut ». À l'échelle d'une leçon ou à l'échelle d'un enchaînement de leçons, un premier moment suscite la curiosité et cherche à faire advenir une question de recherche. C'est à ce moment qu'on déplace l'attention des élèves et qu'on les intéresse au fonctionnement de la langue. L'investigation qui suit est alors animée par cette première interrogation.

La langue comme héritage culturel

■ La langue contemporaine paraît difficile à maîtriser parce qu'elle porte des **traces du passé**. Elle véhicule des éléments anciens, voire archaïques, qui affleurent notamment dans l'orthographe, grammaticale comme lexicale, à commencer par les lettres muettes. Et ce sont régulièrement ces éléments qui posent problème aux élèves. Il ne faut donc pas s'interdire – quand on le peut – d'expliquer l'origine des phénomènes qu'on rencontre, surtout si ces commentaires peuvent soulager l'effort de mémoire.

■ D'ailleurs, les élèves manifestent souvent **une vive curiosité** pour l'histoire de la langue. Peut-être à cause du **plaisir** de découvrir que leur langue portait une logique qu'ils ignoraient : il ne leur est pas indifférent de s'apercevoir que **maintenant** désigne le laps de temps qu'on **tient** en **main** ; ou que dans la phrase négative **il ne marche pas**, le personnage n'avance pas même de la longueur d'un **pas**. Leur goût vient aussi peut-être des perspectives que cela leur ouvre : si la langue a une histoire, si elle évolue, ils peuvent relativiser celle qu'on leur enseigne, anticiper qu'une fois devenus adultes ils ne parleront ni n'écritront tout à fait la même. À leur tour, ils la feront évoluer.

En tout cas, ils peuvent d'ores et déjà percevoir que l'étude de la langue n'est pas une mise à l'épreuve de leur docilité mais, au contraire, **une voie d'émancipation**.

Des limites

■ Le propos a été limité aux seuls niveaux d'enseignement où la langue est étudiée de manière systématique. Bien sûr, dès la grande section les élèves peuvent réfléchir aux conditions d'emploi de *le/un* et de *la/une*, voire des remarques faites au fil des jeux et des travaux peuvent y être synthétisées à des moments spécifiques. Au cours préparatoire, les activités grammaticales sont conséquentes, mais elles se mènent en relation étroite avec les activités de lecture et d'écriture, elles sont étroitement liées aux textes manipulés par la classe. Pour toutes ces raisons il a paru