

Sommaire

Remerciements	1
Introduction.....	4
1. La grammaire scolaire	6
1.1. Histoire de la grammaire scolaire.....	6
1.1.1. Le début de la grammaire scolaire	6
1.1.2. La grammaire « rénovée »	6
1.2. Un bilan décevant engendrant une crise.....	8
1.2.1. Un bilan décevant.....	8
1.2.2. Une crise.....	9
1.3. La réponse des programmes	10
1.3.1. Finalités de la grammaire	10
1.3.2. Les méthodes préconisées	10
2. <i>Faire de la grammaire au CE2</i>	12
2.1. Fondements théoriques	12
2.1.1. Principes et organisation de la méthode	12
2.1.2. Une semaine type.....	13
2.2. Mise en place.....	14
2.2.1. Semaine 1 - Jour 1 – Lecture du texte et activités sur le texte	15
2.2.2. Semaine 1 – Jour 2 – Activités sur les phrases.....	17
2.2.3. Semaine 1 – Jour 3 – Activités sur les groupes nominaux	18
2.2.4. Semaine 1 - Jour 4 – Vocabulaire et production écrite.....	19
2.3. Limites observées	20
2.3.1. Répartition horaire	20
2.3.2. Une même méthode pour toutes les classes.....	21
3. Mon adaptation de la méthode	23

3.1. Adaptation d'une séquence	23
3.1.1. Fiche de séquence.....	23
3.1.2. Choix didactiques	24
3.2. Progression, programmation et évaluation	27
3.2.1. Progression et programmation	27
3.2.2. Evaluations	27
3.3. Un projet de correspondance	30
Conclusion	33
Bibliographie	34
Annexes	36
Annexe 1 : Fiches de préparations de la séquence : Le Futur.....	36
Annexe 2 : Collecte collective au futur (séance 4)	44
Annexe 3 : Progression proposée par <i>Faire de la grammaire au CE2</i>	45
Annexe 4 : Fiche de suivi des étoiles de grammaire	46
Annexe 5 : Fiche de suivi des étoiles de conjugaison	47
Annexe 6 : Le code champion	47
Annexe 7 : Quelques portraits pour la correspondance	48
Annexe 8 : Lettres « quand je serai grand.e ».....	48
Résumé en français	49
Résumé en anglais.....	49

Introduction

« L'étude de la langue est une dimension essentielle de l'enseignement du français. Elle conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite dans toutes les disciplines, l'insertion sociale. Elle doit être l'objet d'un enseignement spécifique, rigoureux et explicite »¹. Cette affirmation montre à quel point la grammaire a une grande importance sociale. Renée Léon, agrégée en lettres modernes ayant été enseignante en IUFM, ajoute ainsi pour expliquer cette importance sociale que « notre enseignement est resté dominé par le prestige des humanités classiques »². Ces constats expliquent le fait que la grammaire soit une des vitrines de l'Education Nationale et nous fait comprendre pourquoi son enseignement est en constant changement, souvent au gré des gouvernements qui se succèdent.

Ayant à l'esprit, inconsciemment alors, cette importance de l'enseignement de l'étude de la langue, un de mes premiers réflexes lorsque j'ai commencé à préparer mon année d'enseignement a été de choisir une méthode de grammaire. Le choix d'une méthode me rassurait puisqu'il était pour moi la promesse d'un bon enseignement. Ainsi, après quelques recherches, avec mon collègue nous avons choisi *Faire de la grammaire au CE2*, la méthode de Françoise Picot, Inspectrice de l'Education Nationale honoraire, et de Marie-Louise Pignon, professeure des écoles³.

J'ai donc mis en place cette méthode dans la classe de CE2 où j'enseigne à l'école élémentaire publique 51 rue de Charenton dans le 12^{ème} arrondissement de Paris. Le 12^{ème} arrondissement est un quartier favorisé avec un taux de chômage de 8,6% en 2015 selon l'INSEE (inférieur à la moyenne nationale de 2015). Le secteur de l'école est cependant hétérogène car il comprend également des logements sociaux et des logements de fonction des travailleurs de l'Hôpital des Quinze-Vingts.

L'école Charenton 51 se compose de sept classes et la classe de CE2 compte 27 élèves. Le niveau de classe est hétérogène, certains élèves sont très à l'aise et d'autres sont en grande

¹ Ministère de l'Education Nationale, BOEN n°30 du 26 juillet 2018.

² Renée Léon, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, Pourquoi ? Comment ?, p.9, Paris, Hachette Education, 2008.*

³ Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON, *Faire de la grammaire au CE2*, Réseau Canopé, 2016.

difficulté. Le climat de classe est plutôt bon malgré le fait que ce soit une classe agitée, ayant parfois du mal à se mettre au travail.

Je me propose ici de travailler autour de la question suivante : « Comment donner du sens à l'enseignement de la grammaire en s'appropriant une méthode didactique « clés en mains » ? ». Dans une première partie, je traiterai de la grammaire scolaire en détaillant ses évolutions et en faisant le point sur les programmes. Par la suite, je m'attacherai à la méthode *Faire de la grammaire au CE2*, à ses fondements théoriques ainsi qu'à mon expérimentation et à mes constats. Enfin, je décrirai comment j'ai adapté cette méthode à ma classe en conservant ses fondements et en l'intégrant dans une pédagogie de projet.

1. La grammaire scolaire

1.1. Histoire de la grammaire scolaire

1.1.1. Le début de la grammaire scolaire

L’Histoire de la grammaire scolaire commence vers la fin du XIXème siècle, avec les lois Jules Ferry. L’école étant gratuite, laïque et obligatoire, apparait la nécessité d’ « apprendre à écrire à tous les petits français » comme le dit André Chevrel⁴ : c’est le début de la grammaire scolaire en France. La grammaire utilisée à ce moment-là est la grammaire dite « traditionnelle » qui est analytique et basée sur le repérage des classes de mots et leurs fonctions afin de comprendre et d’effectuer les différents accords. Cette grammaire est fortement marquée par le latin, langue considérée comme noble et faisant référence. Un transfert de la grammaire latine est alors effectué pour construire la grammaire française : on y retrouve les mêmes classes de mots et les mêmes fonctions. Par exemple, la classification des compléments (directs, indirects, assimilés, du nom, circonstanciels...) reprend les cas latin (accusatif, datif, ablatif). C'est à ce transfert du latin vers le français que l'on doit notamment un grand nombre d'ambiguïtés et d'exceptions. « L'héritage du latin entraîne donc des analyses inadaptées du français, et peu rigoureuses ».⁵ Enfin, cette grammaire prend comme point d’appui le sens : le verbe exprime l'action, le sujet fait l'action etc.

1.1.2. La grammaire « rénovée »

En 1970, cette grammaire est contestée car elle semble trop normative, peu rigoureuse et en décalage avec la langue française moderne. C'est ainsi que naît la grammaire « rénovée ». Si différents courants existent au sein de cette nouvelle grammaire, ils se retrouvent par leur approche scientifique du langage. Les linguistes établissent alors des critères formels pour étudier la langue : possibilités de suppression, de déplacement, de remplacement...

⁴ Danièle MANESSE, Revue française de pédagogie, volume 48, p.56-58, 1979.

⁵ Renée Léon, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, Pourquoi ? Comment ?, p.10, Paris, Hachette Education, 2008.*

Cette grammaire évincé complètement l'approche historique et sémantique. En effet, le sens étant fluctuant et complexe et la grammaire se voulant scientifique, le sens ne peut donc plus être un critère d'étude.

Dans la phrase, « la composition formelle » prévaut alors sur le sens. La phrase canonique est alors décrite comme contenant un noyau dur : le groupe sujet et le groupe verbal, pouvant être complétés par des expansions. Ces trois blocs pouvant chacun être expansés. Le groupe du nom pouvant, par exemple, l'être par l'adjectif qualificatif, le complément du nom ou la proposition subordonnée relative. Cette grammaire s'exerce donc à supprimer dans la phrase tout ce qui peut l'être pour ne laisser que ce noyau dur.

La classe des déterminants est créée et sa construction est nécessairement basée sur un critère formel : un déterminant précède un nom.

Parce qu'elle est explicite et basée sur la manipulation, le début de cette nouvelle grammaire suscite de grands espoirs. Mais cette nouvelle approche n'est pas plus efficace que la première. Renée Léon voit deux causes majeures à cet échec. La première est une approche trop mécanique avec une abondance d' « arbres » et de « boîtes ». La deuxième cause probable est la négation de tout lien avec le sens et donc avec la lecture et l'écriture. Ces choix sont en effet en inadéquation avec le fait que les jeunes élèves ont du mal à analyser et à faire abstraction du sens. Piaget considérait en effet que la pensée abstraite commençait chez l'enfant aux alentours des 11 ans.

Ainsi, depuis 1970, la grammaire scolaire tente de concilier ces deux approches en tentant de les rendre complémentaires et en mélangeant les terminologies. « Il y avait d'autres priorités (la lecture, par exemple) et, dans l'attente, on s'est reposé sur la tradition et sur un savoir universitaire mal digéré »⁶.

⁶ Renée Léon, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, Pourquoi ? Comment ?, p.12, 2008, Paris, Hachette Education*

1.2. Un bilan décevant engendrant une crise

1.2.1. Un bilan décevant

Au début des années 1980, deux études sont menées l'une en France⁷ et l'autre en Suisse⁸. Leurs travaux interrogent les compétences grammaticales des élèves en fonction des pédagogies et plus précisément cherchent à savoir si l'enseignement traditionnel et l'enseignement rénové de la grammaire produisent des effets différents. Selon ces études, dans les deux cas les connaissances des élèves sont fragiles et plus surprenant, leurs procédures ne reflètent pas les méthodes enseignées. D'autre part, ces procédures varient selon l'objet d'étude : par exemple, le sens est plus souvent utilisé pour trouver un adjectif alors que pour le nom c'est la présence du déterminant qui prédomine. Cependant, la voie sémantique semble la plus accessible, notamment pour les plus jeunes.

Par ailleurs, lorsqu'on interroge les élèves, peu apprécient la grammaire. Pour la plupart cet enseignement est flou et n'a pas de sens. La grammaire s'est imposée au fil des années comme un incontournable de l'enseignement du français si bien qu'il ne semble plus utile de le justifier auprès des élèves. Cependant, ce manque de sens est un frein à la motivation des élèves.

Ce manque de sens et de motivation est d'ailleurs probablement une des causes de la difficulté de réinvestissement des compétences grammaticales. En effet, les élèves réussissent relativement bien un contrôle situé immédiatement après leur leçon mais les compétences qui semblaient acquises s'effacent au fur et à mesure. La transposition et le réinvestissement sont des exercices difficiles pour les élèves.

Or Alain Bentolila met en relation échec linguistique et échec scolaire. Il considère que 10% des élèves sont en « insécurité linguistique »⁹. Pour lui, pour un élève sur dix il est difficile de lire, de s'exprimer, de prendre du recul sur la langue et ainsi d'avoir les compétences suffisantes pour avoir un avis critique, pour pouvoir appréhender les autres disciplines et construire sa pensée. Ce constat ne concerne pas uniquement la grammaire mais il est

⁷ Institut national de recherche pédagogique, Unité de recherche Français 1er degré, *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français*, 4 tomes, ENS Editions 1983

⁸ Peter LANG, *Le Savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*, 1987

⁹ Alain BENTOLILA, *Le verbe contre la barbarie*, Odile Jacob, Paris, 2007.

alarmant tant par la part importante de la population qu'il concerne que par les conséquences que cela entraîne.

1.2.2. Une crise

Selon Renée Léon, chaque enseignant est conscient des difficultés linguistiques, de leur gravité et « de l'urgence scolaire et sociale qu'elle constitue »¹⁰. C'est ce qui pour elle est le déclencheur d'une « crise de la grammaire ». Cette crise est ressentie lorsque les enseignants font ce constat du manque d'intérêt et de résultats des élèves en la grammaire alors qu'ils savent que celle-ci permet un bon usage de la langue et une structuration de ses idées. Renée Léon s'applique donc à chercher les causes de cette crise.

La première serait la complexité de la maîtrise de la langue. L'étude de la langue répond difficilement car elle doit englober à la fois des compétences qui permettent de parler, de lire et d'écrire.

Une autre cause serait le manque de fondements et d'objectifs clairs. En effet, la grammaire est d'abord une discipline universitaire pensée par et pour des adultes. Ainsi, le transfert de cette discipline pour des enfants devrait être pensé davantage. La programmation de cette discipline au fil des années de scolarité serait également en cause. En effet, les mêmes notions sont vues et revues à partir du primaire et jusqu'à la fin du collège. Même si la précision des notions est différente, les élèves peuvent avoir le sentiment de déjà tout connaître et donc cela provoquerait un manque d'implication de la part des élèves.

Pour Renée Léon, il y a également un manque d'explicitation du lien entre la grammaire et les activités de lecture et d'expression.

Enfin, il y a la nécessité absolue de donner du sens à la grammaire. Cette réflexion rappelle la question de Célestin Freinet dans les années 1930 qui se demandait à quoi sert la grammaire. Pour Freinet, « Le principal devoir de la grammaire française et le plus profitable est la rédaction », ainsi il écrivait ne plus faire de leçon de grammaire laissant place à la rédaction pour apprêter cette dernière.¹¹ Analyser et écrire une phrase sont deux compétences différentes. Renée Léon appelle donc, à la suite de Célestin Freinet à ancrer

¹⁰ Renée Léon, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, Pourquoi ? Comment ?, Hachette Education, 2008*

¹¹ Célestin Freinet, *La grammaire en quatre pages de Célestin Freinet* (1937) dans Le nouvel éducateur n°60, Juin 2004

l'enseignement de la grammaire dans des problématiques d'expression pour permettre le réinvestissement.

1.3. La réponse des programmes

1.3.1. Finalités de la grammaire

Dans les programmes de 2002 on retrouve le domaine « observation réfléchie de la langue française » à partir du cycle 3. En indiquant que le réinvestissement des notions vues dans ce domaine doit se faire dans des projets d'écriture, les programmes placent l'écriture comme une finalité de la grammaire¹².

Les programmes de 2008 mentionnent, quant à eux, « l'étude de la langue », déclinée en orthographe, grammaire et vocabulaire. Les programmes annoncent que « l'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique » et indiquent que l'élève doit ensuite mobiliser ces compétences dans les activités d'écriture¹³. Ainsi, les programmes de 2008 sont dans la lignée de ceux de 2002 en prenant l'écriture comme finalité mais ajoutent également la compréhension de textes.

Les programmes de 2015¹⁴ et de 2018¹⁵ sont dans la continuité en inscrivant la lecture et l'écriture comme objectifs essentiels de l'étude de la langue.

1.3.2. Les méthodes préconisées

En 2002, les programmes insistent sur le fait que cet enseignement doit être une activité de découverte et non une suite d'exercices répétitifs. Ils recommandent le classement et la manipulation des unités linguistiques. Les programmes placent le nom et le verbe comme unités centrales de la phrase et proposent pour leur reconnaissance des critères morphologiques et des variations.

En 2008, les compétences à acquérir sont mentionnées mais sans préciser les méthodes à utiliser. Ainsi, l'enseignant est libre dans ses choix didactiques.

¹² Ministère de l'Education Nationale, BOHS n°1, 14 février 2002

¹³ Ministère de l'Education Nationale, BOHS n°3, 19 juin 2008

¹⁴ Ministère de l'Education Nationale, BOEN spécial n°11, 26 novembre 2015

¹⁵ Ministère de l'Education Nationale, BOEN n°30 du 26 juillet 2018

En 2015, comme en 2002, les programmes invitent les élèves à se concentrer sur des aspects morpho-syntaxiques et à « relativiser les aspects sémantiques ». De la même manière, ils recommandent des activités de substitution, déplacement, ajout et suppression. Un point diverge en revanche avec les programmes de 2002, puisque le réinvestissement et la consolidation doit se faire à la fois au cours de la lecture et de l'écriture mais aussi dans des exercices.

L'actualisation des programmes entre 2016 et 2018 ne change pas les préconisations et les attendus mais insiste, sur le fait que les exercices de consolidation doivent être « réguliers et répétés ». La démarche recommandée pour l'étude de la langue est donc : observation, manipulations d'énoncés oraux et écrits issus de corpus soigneusement constitués, structuration des apprentissages et formulation de règles, automatisation et mémorisation.¹⁶

Ils mentionnent également le fait que la leçon de grammaire « doit être pratiquée dans le cadre de séances régulières qui leur sont spécifiquement consacrées »¹⁷.

Ainsi, les programmes semblent s'inscrire dans la logique de la grammaire rénovée de 1970 en insistant sur la manipulation de la langue, la reconnaissance des différentes classes de mots par des critères morphosyntaxiques et en mentionnant (selon les années) la notion de déterminants, tout en étant fidèles à la grammaire traditionnelle notamment sur les dénominations. Au fil des années, les exercices de systématisation sont revenus progressivement dans les programmes. Les finalités de la grammaire sont toujours mentionnées dans les programmes et s'élargissent de plus en plus en ajoutant progressivement la lecture à l'écriture.

¹⁶ Françoise PICOT, Comparatif des programmes 2016 et 2018 en français, 30 juillet 2018,
<https://lea.fr/metier-denseignant/dossiers/comparatif-des-programmes-2016-et-2018-en-francais>

¹⁷ Ministère de l'Education Nationale, BOEN n°30 du 26 juillet 2018

2. Faire de la grammaire au CE2

2.1. Fondements théoriques

2.1.1. Principes et organisation de la méthode

La méthode *Faire de la grammaire au CE2*, connue aussi sous le nom de méthode Picot, est conforme au BOHS du 26 novembre 2015 et réaffirme les finalités de la grammaire : « c'est un enseignement de la grammaire conçu dans l'objectif de mieux lire et de mieux écrire »¹⁸. Elle propose une démarche conforme à celle préconisée par les programmes avec « une approche d'abord intuitive puis une structuration et une étude plus systématique »¹⁸. Les séquences proposées s'appuient systématiquement sur des textes lus desquels sont extraits des phrases et des groupes de mots. Elle permet une étude en contexte des éléments grammaticaux des programmes. A la fin de chaque semaine un réinvestissement sous forme de courtes productions écrites est également proposé.

Selon les auteures seule la manipulation de la langue permet de comprendre son fonctionnement. Ainsi, sont régulièrement proposés des exercices de transposition (changement de temps, de personnes...), de substitution et de classement.

Pour chaque texte étudié, les élèves effectuent des collectes de phrases et de groupes de mots qui permettront ensuite de faire ressortir des régularités.

La méthode est organisée en cinq chapitres qui correspondent aux cinq périodes de l'année, dans ce chapitre les activités pour les séquences sont détaillées semaine par semaine et jour par jour. Sont également fournis tous les supports (textes, textes transposés, exercices, évaluations, collectes et traces écrites).

Cette démarche se décline en cinq étapes : La transposition, la collecte, la synthèse, des exercices et une production écrite. Cette démarche correspond aux préconisations des programmes de 2018 détaillées précédemment. Voici comment les auteures expliquent la démarche d'apprentissage utilisée : « L'acquisition de la notion grammaticale précède sa

¹⁸ Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON, *Faire de la grammaire au CE2*, p5, Réseau Canopé, 2016.

dénomination. Les élèves manipulent la langue, trient, classent. Ils comprennent son fonctionnement avant de la décrire, d'en nommer les différents éléments »¹⁹.

Les auteures proposent d'utiliser en complément de cette méthode de grammaire leur méthode d'orthographe « Je mémorise et je sais écrire des mots au CE2 »²⁰.

2.1.2. Une semaine type

Chaque semaine prend comme point de départ un texte sélectionné en fonction de la notion étudiée. Le premier jour est dédié aux activités sur le texte. En premier lieu, un travail de lecture-compréhension est fait sur ce texte : nommer les personnages, le lieu, les moments de l'action etc. Ensuite, un premier travail de grammaire est fait en lien avec la lecture : identification des paragraphes et de l'idée de chacun, identification du narrateur, distinction récit/dialogue, relevé des indicateurs temporo-spatiaux, explicitation des inférences et substituts, relevé des mots invariables. Puis, le texte est transposé en changeant de temps ou de personnes selon l'objet d'étude de la semaine, le texte est d'abord transposé à l'oral puis à l'écrit. Suite à ce travail une collecte de phrases est effectuée. Les élèves ont ensuite un travail de transposition à faire individuellement à l'écrit.

Le deuxième jour est dédié aux activités sur les phrases. Un premier travail est effectué pour identifier les phrases, leur ponctuation, leur interprétation afin de mettre la bonne intonation. Un affichage se constitue au fur et à mesure avec des groupes de mots où l'on trouve « à » ou « et ». Débute ensuite un travail de manipulation syntaxique : transformation des phrases en passant d'un type ou d'une forme à une autre, identification du sujet et du verbe (démarche intuitive basée sur le repérage des groupes de mots déplaçables et supprimables), pronominalisation. S'en suit un travail sur des exercices en autonomie.

Le troisième jour, est consacré à des activités sur les groupes nominaux : identifier les noms, les déterminants, les adjectifs, substituer des déterminants, ajouter ou substituer des adjectifs, classer des groupes nominaux en fonction du genre et du nombre, changer le genre et le nombre des groupes nominaux. Suite à ces exercices, les élèves effectuent une collecte de groupes nominaux. Et la séance se termine par des exercices en autonomie.

¹⁹ Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON, *Faire de la grammaire au CE2*, p14, Réseau Canopé, 2016.

²⁰ Françoise PICOT, *Je mémorise et je sais écrire des mots, Orthographe au CE2*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2003.

Le quatrième et dernier jour consiste à travailler le vocabulaire et la production écrite. Le travail sur le vocabulaire contient toujours une recherche dans le dictionnaire. Selon les périodes de l'année sont travaillées les notions de synonyme, de famille de mots, d'antonyme ainsi qu'un travail sur la polysémie et comment trouver le sens d'un mot en contexte. Enfin la séance se termine par une production écrite reprenant le thème du texte de la semaine et permettant le réinvestissement des compétences travaillées.

Certaines semaines sont un peu différentes car elles contiennent une synthèse ou une évaluation. Chaque synthèse débute par la reprise des observations, est suivie d'une explicitation et se termine par des exercices.

2.2. Mise en place

Avec mon collègue, nous avons donc mis en place cette méthode dans notre classe de CE2. Lors de la mise en place de la première semaine de la première période, je n'avais pas d'expérience de cette méthode ainsi, j'ai essayé de la suivre le plus scrupuleusement possible. J'ai donc étudié avec les élèves l'extrait de *Polly la futée et cet imbécile de loup* de Catherine Storr proposé par la méthode, en commençant par la lecture du texte et les activités sur le texte le premier jour, les activités sur les phrases le deuxième jour, les activités sur les groupes nominaux le troisième jour et le travail de vocabulaire et de production écrite le quatrième jour.

2.2.1. Semaine 1 - Jour 1 - Lecture du texte et activités sur le texte

Ci-dessous, la fiche de préparation du jour 1 de la semaine 1 proposée par *Faire de la grammaire au CE2*²¹.

JOUR 1 - LECTURE DU TEXTE ET ACTIVITÉS SUR LE TEXTE

Qui est Polly ? Où rencontre-t-elle le loup ? Que fait-il ? Pourquoi ? Ici, que veut dire tantôt ? À quoi est comparé le loup ? Pourquoi Polly trouve-t-elle que le loup se conduit comme un voyou ? Pourquoi le loup fait-il un bond d'un mètre vingt ? Trouver le sens de trépigner grâce au contexte.

On pourra lire aux élèves d'autres histoires tirées de *Polly la futée et cet imbécile de loup*, en leur faisant retrouver les différents contes auxquels l'auteur fait allusion dans plusieurs aventures de Polly. Par qui l'histoire est-elle racontée ? Un personnage de l'histoire ? Un narrateur extérieur ? Comment le sait-on ?

Dans le dialogue, souligner les paroles rapportées de couleurs différentes en fonction de celui qui les prononce. Dire que le narrateur raconte ce que fait Polly au fur et à mesure qu'elle le fait : le texte est au présent. Remarquer les deux phrases au passé, expliquer l'utilisation de ce temps.

Trouver les mots qui indiquent quand se passe l'histoire : un matin.

Trouver les mots qui disent où se passe l'histoire : dans cette rue pleine de monde. Constituer une affiche avec les indicateurs de temps et une affiche avec les indicateurs d'espace. Les compléter au fil des textes.

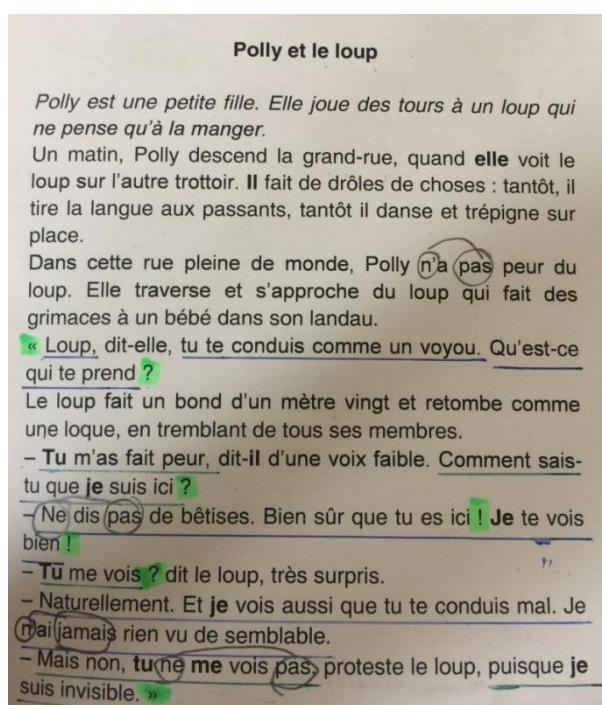
Trouver ce que désignent ou remplacent les mots en gras.

Relever les mots invariables : sur, tantôt, dans, comme, comment, jamais, puisque, aussi, ici, bien, rien, mais, quand. Relever des phrases et/ou groupes de mots contenant à/au/aux/et sur deux affiches afin de mettre en évidence un fonctionnement. Les laisser à disposition des élèves pour qu'ils les utilisent si besoin : tirer la langue aux passants, des grimaces à un bébé, il danse et trépigne sur place, il fait un bond et retombe.

TRANSPOSER ET COLLECTER

Transposer à l'oral avec *Polly et Lola*. Écrire ensemble les éléments qui changent. Remarquer le -nt ou le -ent que l'on retrouve à la fin des verbes.

Figure 1 : Semaine 1 Jour 1 (source : *Faire de la grammaire au CE2* Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON)



Après la lecture du texte d'abord individuelle et silencieuse puis par un élève, j'ai donc posé les questions de compréhension proposées. Puis, j'ai demandé aux élèves de colorier les discours rapportés de couleurs différentes.

Figure 2 : extrait de *Polly la futée et cet imbécile de loup* de Catherine Storr anoté par un élève

²¹ Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON, *Faire de la grammaire au CE2*, p30, Réseau Canopé, 2016.

Au début, je n'avais pas mis en place la collecte des indicateurs spatio-temporels, mais par la suite et au fil des lectures avec les élèves nous avons constitué un affichage avec ces indicateurs.

Ensuite, j'ai mené la transposition selon les recommandations de la méthode, c'est-à-dire faisant transposer les élèves à l'oral le texte puis en retranscrivant au tableau les changements effectués. Par la suite, avec mon collègue, nous avons utilisé un vidéoprojecteur et un tableau blanc pour faire les transpositions. Cela nous permettait d'aller plus vite car il n'y avait pas à réécrire le texte et les élèves voyaient bien où les changements avaient lieu. D'autre part, le vidéoprojecteur facilitait l'attention conjointe des élèves.

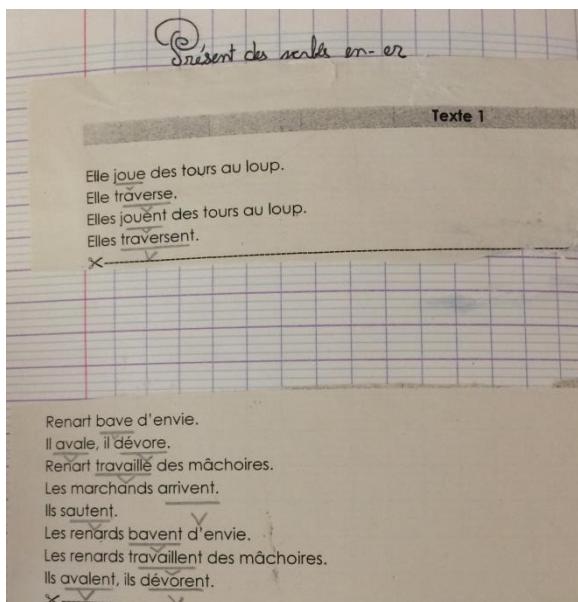


Figure 3 : Page d'un cahier de collecte

Indicateurs de lieu	Indicateurs de temps
chez lui	un jour
sur l'étagère	le lendemain
dans le pré	lorsque
dans le port	aujourd'hui
dans une école	au début
dans la voiture	à ce moment
au cinéma	d'abord
	ce soir
	ensuite

Figure 4 : Collecte d'indicateurs de temps et de lieu

A la fin de la séance, les élèves ont collé les phrases du texte collectées. Ils ont collé les phrases sur les pages que j'indiquais sans mettre de titre à la page de collecte. C'est lors de la synthèse sur le présent qu'ils ont observé les différentes pages pour trouver des régularités et ont donné des titres aux pages de collecte.

Une fois la transposition collective faite au tableau et la collecte effectuée, ils pouvaient se servir de ces différents outils pour effectuer une transposition à l'écrit dans leur cahier du jour.

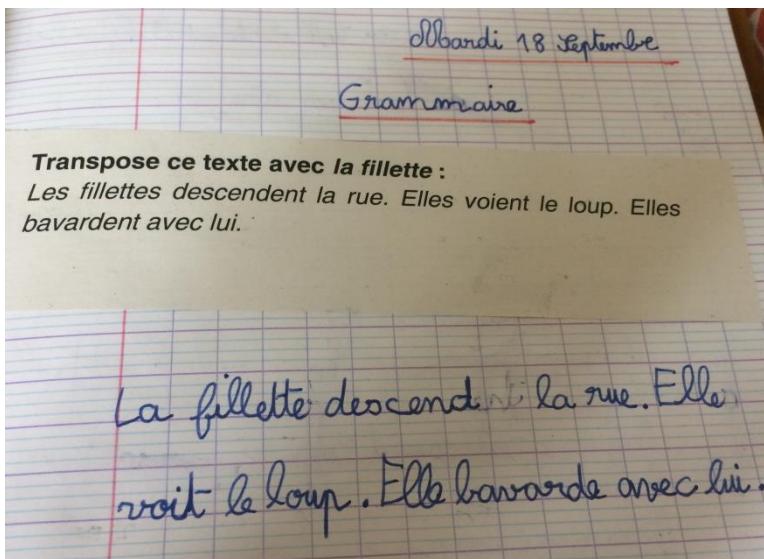


Figure 6 : Transposition écrite d'un élève

avec les bons accords. On peut ainsi, imaginer que cela a pu lui permettre de mettre en évidence les changements à effectuer.

2.2.2. Semaine 1 – Jour 2 – Activités sur les phrases

Ci-dessous, la fiche de préparation du jour 2 de la semaine 1 proposée par *Faire de la grammaire au CE2*.²²

JOUR 2 – ACTIVITÉS SUR LES PHRASES

Repérer les signes de ponctuation et expliciter leur rôle. Lire les phrases exclamatives en respectant l'intonation. Relever la manière de ponctuer le dialogue : guillemets et tirets aux changements de personnages. Compter le nombre de phrases. En lire, en colorier.

MANIPULATIONS SYNTAXIQUES

Repérer les phrases interrogatives. Les reformuler autrement : Tu me vois ? → Est-ce que tu me vois ? Me vois-tu ? Repérer les phrases négatives, entourer les négations, les transformer en phrases affirmatives.

Constituer une phrase avec les groupes de mots suivants :
tremble – en voyant Polly – de tous ses membres – le loup – dans la rue

Remarquer les différentes possibilités en fonction de la place de *en voyant Polly* et *dans la rue*. Faire préciser quels renseignements sur la phrase apportent les groupes déplaçables : où le loup voit Polly, quand il tremble. Lire les deux phrases suivantes, encadrer de qui on parle (Polly), puis ce qu'on en dit (*descend la grand-rue*), souligner le mot qui change dans ce dernier groupe (à l'oral et à l'écrit) :

Un matin, Polly descend la grand-rue.

Un matin, Polly et Lola descendent la grand-rue.

Dire les phrases à l'oral en changeant ce matin de place.

Figure 7 : Jour 2 Semaine 1 (source : *Faire de la grammaire au CE2* Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON)

²² Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON, *Faire de la grammaire au CE2*, p30-31, Réseau Canopé, 2016

Ci-contre la transposition d'un élève. Il s'agissait de transposer le texte du singulier au pluriel. L'objectif de la séance étant en effet de remarquer la présence du –nt au pluriel. On peut voir ici que l'élève s'est repris pour produire cette transposition. Il avait écrit « La fillettes descendant [...]. Elles [...]», puis il a gommé pour corriger écrire

Les élèves ont fait ressortir les marques du dialogue sur leur texte. Puis ils ont fait ressortir les négations grâce aux « lunettes de la négation » (Figure 2 : extrait de *Polly la futée et cet imbécile de loup* de Catherine Storr noté par un élève). Nous avons ensuite fait une lecture à plusieurs voix avec un narrateur, un élève qui lisait les paroles de Polly et un autre celles du loup. Puis les élèves ont compté le nombre de phrases et nous avons fait une lecture relais où chaque élève ne lisait qu'une seule phrase. Cela forçait les élèves à être attentifs et permettait de mettre en évidence la différence entre lignes et phrases.

2.2.3. Semaine 1 – Jour 3 – Activités sur les groupes nominaux

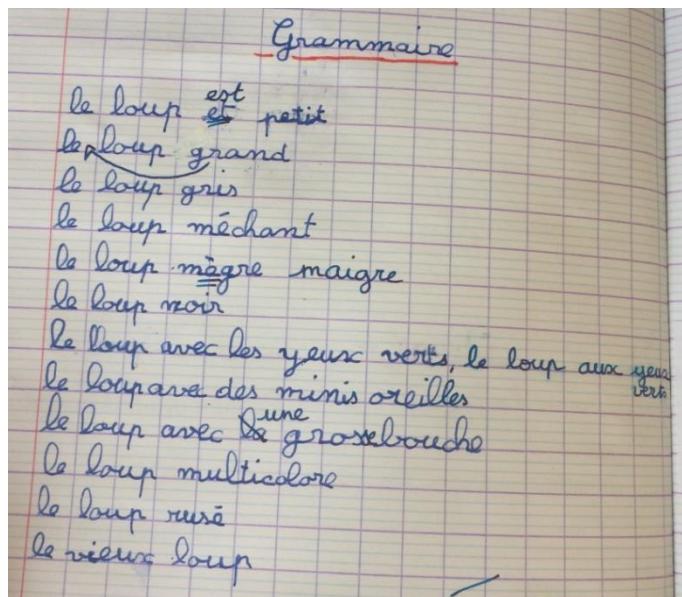
Ci-dessous, la fiche de préparation du jour 3 de la semaine 1 proposée par *Faire de la grammaire au CE2*.²³

JOUR 3 – ACTIVITÉS SUR LES GROUPES NOMINAUX

Dans le texte transposé, relever les mots qui désignent des personnes, des animaux, des choses.
Chercher ce que l'on pourrait ajouter au mot loup pour décrire le loup : un grand loup, un petit loup, un loup gris, un loup aux grandes oreilles noires...

Figure 8 : Jour 3 Semaine 1 (source : Faire de la grammaire au CE2 Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON)

Il y a d'abord eu une phase de travail collectif, afin d'expliquer la consigne aux élèves et donner des exemples. Puis les élèves ont cherché individuellement des mots pour décrire le loup. Enfin, nous avons fait une mise en commun avec un maximum de propositions.



Ci-contre la production d'une élève. Elle a commencé par faire une phrase « le loup est petit », puis est ensuite parvenue à produire des groupes nominaux comme « le loup gris ». De la même manière au début de la liste les groupes nominaux commencent tous par « le loup », elle parvient ensuite à inverser et à écrire « le vieux loup ». Elle écrit même des

groupes nominaux prépositionnels en utilisant « avec ».

²³ Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON, *Faire de la grammaire au CE2*, p31, Réseau Canopé, 2016

2.2.4. Semaine 1 - Jour 4 - Vocabulaire et production écrite

Ci-dessous, la fiche de préparation du jour 4 de la semaine 1 proposée par *Faire de la grammaire au CE2*.²⁴

JOUR 4 – VOCABULAIRE ET PRODUCTION ÉCRITE

Trouver les mots qui introduisent les paroles prononcées dans le texte : dit, proteste. Chercher par quoi on pourrait les remplacer : murmure, demande, s'étonne...

Dans le dictionnaire, trouver le mot qui vient juste avant le mot *maison* et celui qui vient juste après. Faire de même avec le mot *rue*.

EXERCICE

Dans le dictionnaire, trouve le mot qui vient juste avant le mot *loup* et celui qui vient juste après.
Fais de même avec le mot *fille*.

PRODUCTION ÉCRITE

Écris à ton tour une courte histoire, au présent, en parlant d'un gentil loup qui rend service aux gens dans la rue, et en utilisant les trois expressions suivantes : aider les enfants à traverser, porter les sacs très lourds, renseigner les touristes.

Commencer le texte en dictée collective à l'adulte puis faire écrire deux phrases en autonomie.

Relire le texte produit en veillant à la ponctuation, à la relation sujet/verbe et aux accords dans les groupes nominaux.

Figure 9 : Jour 4 Semaine 1 (source : Faire de la grammaire au CE2 Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON)

J'ai proposé la production écrite aux élèves. L'amorce a été écrite en classe entière, les élèves ont échangé des idées à l'oral, puis s'en est suivie une phase écrite et individuelle où chaque élève écrivait. Cependant, lors de la constitution de l'amorce commune avec les élèves, je n'ai pas relevé le fait qu'ils avaient proposé de commencer par « il était une fois ». Cette amorce impliquait ensuite d'écrire non pas au présent mais au passé et notamment au passé simple. Malheureusement, cet écrit ne permettait donc pas aux élèves de réinvestir leurs connaissances.

Quand ils avaient terminé, ils venaient me voir, je les aidais à se corriger et à revoir leur écrit. Ensuite ils faisaient la recherche dans le dictionnaire. Lors des activités pédagogiques complémentaires, j'ai retravaillé avec les élèves en difficulté sur la révision de leur production.

²⁴ Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON, *Faire de la grammaire au CE2*, p31, Réseau Canopé, 2016

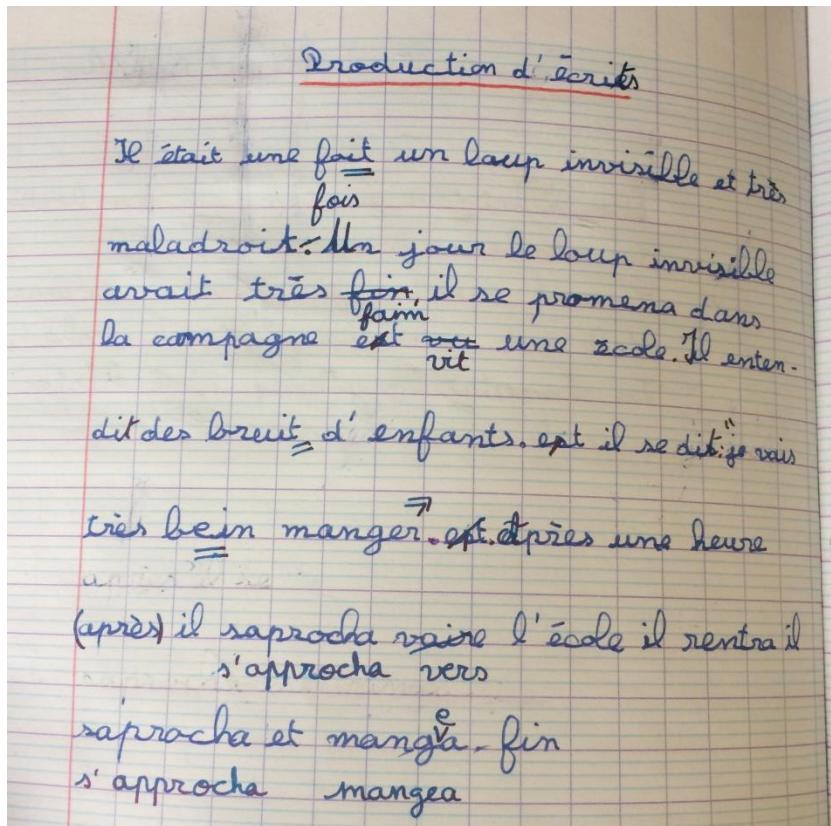


Figure 10 : Production écrite d'un élève

Dans cette production, on remarque effectivement que l'élève à utiliser du passé simple. On remarque que l'élève réinvestit cependant le travail sur les groupes nominaux. L'amorce collective étant « il était une fois un loup invisible », il ajoute « et très maladroit » puis utilise de nouveau « le loup invisible » un peu plus bas.

2.3. Limites observées

2.3.1. Répartition horaire

En cycle 2, il est recommandé de consacrer 10 heures hebdomadaires à l'enseignement du français²⁵. Cet enseignement comprend à la fois l'étude la langue (qui comprend la grammaire, l'orthographe et le lexique) mais aussi le travail du langage oral, ainsi que l'écriture et la lecture. Ainsi, l'application de cette méthode m'a posé des problèmes de répartition horaire. En effet, il fallait faire de l'étude de la langue quatre jours dans la semaine et chaque séance dans son intégralité prenait 45 minutes à une heure, ce qui fait environ trois heures consacrées à la grammaire. D'autant plus, que j'utilisais également la méthode d'orthographe proposée par Françoise Picot qui s'organise de la même manière et

²⁵ <http://eduscol.education.fr/cid49225/l-ecole-elementaire.html>

propose également quatre séances dans la semaine. Ainsi plus de la moitié du temps alloué à l'enseignement du français était consacré à l'étude de la langue.

Il est vrai que la méthode Picot allie aussi la lecture, le travail de compréhension, le lexique et l'écriture. Cependant, travailler autant de domaines avec cette méthode ne permettait pas à mon sens de bien les enseigner. En effet, les productions d'écrit par exemple sont courtes et ont souvent peu de sens pour les élèves. Par ailleurs, le fait que cela s'enchaîne chaque semaine ne permet pas de travailler en profondeur cette production d'écrit, de la réviser et de l'améliorer, ce qui est pourtant une compétence du programme importante. De même, le travail de lecture-compréhension est assez superficiel comparé par exemple à la méthode Lectorino & Lectorinette de Roland Goigoux²⁶.

2.3.2. Une même méthode pour toutes les classes

Les méthodes clés en main sont conçues pour être appliquées de la même manière dans toutes les classes. Cependant, chaque groupe classe est différent, tant par le climat de classe, sa capacité à se mettre au travail, l'efficacité selon les différentes modalités de travail etc. Ainsi, il me semble qu'appliquer une méthode clés en main c'est prendre le risque de ne pas s'adapter à son public, alors que cela fait partie des compétences professionnelles qui sont demandées au professeur²⁷. C'est ce que j'ai ressenti en appliquant cette méthode.

En effet, dans *Faire de la grammaire au CE2* il y a de grandes phases d'oral collectif. Or, ces phases étaient trop longues pour les élèves de ma classe. Ils ne parvenaient pas à se concentrer aussi longtemps et avaient besoin de changement de rythme et de modalités.

D'autre part, les élèves avaient du mal à donner du sens à ce qu'ils étaient en train de faire. L'approche « intuitive » utilisée était trop implicite et ne s'inscrivait pas dans le concret pour les élèves. Ils étaient donc peu motivés et peu intéressés ce qui ne facilitait pas l'acquisition des connaissances.

²⁶ Roland GOIGOUX et Sylvie CEBE, Lectorino & Lectorinette, Retz, 2013.

²⁷ « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Ministère de l'éducation Nationale, BO n°13 du 26 mars 2015.

Les phases de collectes, étaient fastidieuses et lorsque je demandais aux élèves de sortir leur cahier de collecte, il n'était pas rare que certains fassent part de leur mécontentement. J'en ai donc déduit que cela n'avait pas non plus de sens pour eux. Il est vrai cependant, que le corpus collecté était pertinent pour les synthèses.

Enfin, pour l'enseignant, il m'apparaît qu'enseigner avec cette méthode implique de l'avoir bien en main, d'avoir compris ses tenants et ses aboutissants, son fonctionnement et la didactique utilisée. Ce qui n'était pas mon cas lorsque j'ai commencé à la mettre en place. Prise par l'urgence de la classe et des programmes je l'appliquais sans avoir complètement intégré son fonctionnement. Il était donc difficile pour moi de faire passer aux élèves le sens des activités que nous étions en train de faire. Par ailleurs, il m'a semblé que chaque semaine et chaque séance comprenait beaucoup d'objectifs distincts et qu'il était difficile pour l'enseignant de bien délimiter l'objectif principal de chaque activité.

Il m'est donc apparu nécessaire de m'emparer de cette méthode afin d'en conserver les réflexions didactiques tout en l'adaptant à mon enseignement et à ma classe.

3. Mon adaptation de la méthode

3.1. Adaptation d'une séquence

3.1.1. Fiche de séquence

Le Futur

Discipline principale : Français, étude de la langue

Niveau de classe : CE2

Objectifs :

- Savoir utiliser et conjuguer les verbes réguliers au futur.
- Savoir utiliser et conjuguer les verbes être, avoir, aller, voir, pouvoir, faire au futur.

Relations aux programmes :

- Raisonner pour réaliser les accords entre le verbe et son sujet (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).
- Mémoriser le futur pour : - être et avoir ; - les verbes du 1er groupe ; - les verbes irréguliers du 3ème groupe (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre).

Déroulé de la séquence :

Séance	Titre, objectifs, déroulé	Durée
Séance 1	<p>Découverte de l'album <i>Dans 3500 mercredis</i></p> <p><u>Objectifs</u> : Comprendre ce qu'exprime le futur, savoir quand utiliser le futur, comprendre l'album.</p> <p><u>Déroulé</u> : lecture par l'enseignant puis échanges.</p>	30 minutes
Séance 2	<p>Les verbes réguliers au futur : il, elle, on</p> <p><u>Objectifs</u> : Comprendre le fonctionnement du futur à la troisième personne du singulier.</p> <p><u>Déroulé</u> : collecte à partir du texte de l'album, mise en commun, observation de la construction du futur, fabrication d'affiches, transposition écrite.</p> <p>Annexe 2 : Collecte collective au futur (séance 4)</p>	40 minutes

Séance 3	Découverte de l'album <i>Quand je serai grand je serai grand méchant loup</i>	25 minutes
<u>Objectifs</u> : comprendre ce qu'exprime le futur, savoir quand utiliser le futur, comprendre l'album.		
	Déroulé : lecture par l'enseignant puis échanges.	
Séance 4	Les verbes réguliers au futur : je	40 minutes
<u>Objectifs</u> : comprendre le fonctionnement du futur à la première personne du singulier.		
	Déroulé : collecte à partir du texte de l'album, mise en commun, observation de la construction du futur, fabrication d'affiches, transposition écrite.	
Séance 5	Le fonctionnement du futur	50 minutes
<u>Objectifs</u> : Comprendre le fonctionnement du futur.		
	Déroulé : Recherche individuelle pour compléter la conjugaison des verbes rencontrés, comparaison en îlot, mise en commun, mise en évidence des régularités avec le présent, transposition écrite.	
Séance 6	Leçon à manipuler	30 minutes
<u>Objectifs</u> : Comprendre le fonctionnement du futur.		
	Déroulé : Rappel puis constitution de la leçon.	

3.1.2. Choix didactiques

Pour cette séquence j'ai choisi deux albums : *Dans 3500 mercredis* d'Annie Agopian²⁸ et *Quand je serai grand je serai grand méchant loup* d'Anne-Gaëlle Balpe²⁹. J'ai choisi ces albums car ils étaient écrit au futur, ils permettent d'étudier séparément la troisième personne du singulier puis la première. Enfin, ils ne sont pas très résistants à la compréhension et les phrases sont simples. Je n'ai fait qu'un léger travail de compréhension sur ces albums, préférant utiliser d'autres textes pour réaliser un travail de lecture-compréhension approfondi. En effet, les séances de lecture-compréhension précédent l'analyse grammaticale du texte proposé dans les séquences de la méthode Picot étaient longues et fastidieuses pour les élèves. Ces séances étant plus légères, les élèves prennent du plaisir à écouter des histoires même si celle-ci sont simples et ils sont plus motivés pour les activités qui suivent. (Voir annexe 1 Séance 1 : Découverte de l'album *Dans 3500 mercredis* et Séance 3 : Découverte de l'album *Quand je serai grand*).

²⁸ Annie AGOPIAN, *Dans 3500 mercredis*, Éditions du Rouergue, 1999

²⁹ Anne-Gaëlle BALPE, *Quand je serai grand je serai grand méchant loup*, Winioux, 2011

Cette séquence garde les « fondamentaux » de *Faire de la grammaire au CE2* à savoir la transposition, la collecte, la synthèse, des exercices et une production écrite.

Cependant, je n'ai pas fait de transpositions à l'oral comme préconisé par la méthode, les élèves étant habitués à faire régulièrement des transpositions car j'ai appliqué la méthode pendant toute une partie de l'année, ils n'éprouvent (pour la plupart) pas de difficulté à faire cet exercice. De la même manière, les élèves ont également fait une collecte mais pas une collecte de phrase comme pratiqué habituellement avec la méthode. (Annexe 1 : Fiches de préparations de la séquence : Le Futur)

La collecte est plus ciblée et les textes utilisés ne servaient qu'une seule notion à la différence des collectes de la méthode Picot qui à partir d'un même texte servent plusieurs collectes et plusieurs notions. (Annexe 2 : Collecte collective au futur (séance 4))

Les synthèses étaient aussi plus régulières. Les synthèses, dans la méthode Picot, n'arrivent qu'à la fin des séquences, laissant les élèves dans le flou entre les séances. J'ai fait le choix de faire plusieurs petites institutionnalisations dans les séances avant de faire la synthèse de fin afin de donner plus de sens à chacune des séances et pour montrer aux élèves qu'on avançait dans la recherche. (Annexe 1 : Fiches de préparations de la séquence : Le Futur)

Les élèves ont réalisé plusieurs exercices de systématisation notamment avec les entraînements aux étoiles de Charivari lors des phases d'autonomie. (Figure 11 : Cartes autocorrectives de Charivari)

Enfin, cette séquence s'inscrit dans un projet de correspondance permettant donc la production écrite. Cela sera détaillé plus bas. (3.3. Un projet de correspondance)

Par ailleurs, comme le prônent les auteures dans l'introduction de la méthode, j'ai cherché à faire ressortir les régularités tant à l'intérieur du temps (le futur présente beaucoup de régularités) qu'avec le présent.

De plus, j'ai demandé à mes élèves d'être des « chercheurs de la langue ». Cette démarche s'inspire des programmes. En effet, il y est expliqué qu' « au cycle 2, les connaissances intuitives tiennent encore une place centrale » et que « ces connaissances contribuent aux fondements des apprentissages ». La langue orale fait partie de ces savoirs « intuitifs », ainsi chaque individu, chaque élève possède une « grammaire intuitive » lorsqu'il s'exprime. Il

s'agissait donc de s'appuyer sur cette intuition pour comprendre le fonctionnement de la langue. (Voir Annexe 1 Séance 5 : le fonctionnement du futur)

Cela permet aussi de « dédramatiser » la grammaire et la conjugaison qui leur paraissent souvent compliquées. Ils savent déjà beaucoup de choses et j'ai voulu le leur montrer. Notamment en utilisant « leurs oreilles », c'est-à-dire s'appuyer sur l'oral pour entrer dans l'écrit. Mettre en avant le lien entre l'oral et l'écrit est rassurant pour les élèves et leur permet d'entrer plus facilement dans l'écrit. Le français est leur langue maternelle, ainsi même s'ils ne conscientisent pas encore tous les temps qu'ils utilisent, ils savent conjuguer correctement la plupart des verbes et à la plupart des temps. Ainsi en s'appuyant sur leurs « oreilles », c'est-à-dire à ce qu'ils entendent quand ils utilisent un verbe en situation et sur les régularités qu'ils connaissaient déjà ils ont pu découvrir et s'approprier le futur. Par ailleurs, cela permet de leur montrer la pertinence de l'étude du futur à la fois pour l'expression écrite et pour l'expression orale. J'aurais cependant, dû proposer à mes élèves un corpus pour qu'ils vérifient eux-mêmes leurs hypothèses sur la langue.

Enfin, j'ai choisi pour la trace écrite une leçon à manipuler. J'ai pris le modèle de Cenicienta³⁰. La leçon à manipuler permet à tous les élèves d'avoir une belle leçon, en effet elles sont assez simples pour que même les moins habiles parviennent à obtenir une belle leçon. Le côté ludique de la leçon motive les élèves à l'apprendre, ils étaient très curieux. Ce format de leçon permet aussi à l'élève de se réciter ses leçons lui-même, il permet donc d'aller vers l'autonomie dans l'apprentissage et peut s'avérer particulièrement utile pour les élèves qui n'ont personne à la maison pour les aider à apprendre leur leçon. Cette leçon comporte peu d'éléments : la conjugaison du verbe « changer » et les terminaisons du futur, l'inducteur « plus tard », et le fait que le futur se construit sur l'infinitif. (Voir Annexe 1 Séance 6 : Leçon à manipuler)

Cette séquence utilise donc une démarche conforme à celle préconisée par les programmes et reprend la méthode Picot. Cependant elle est moins chronophage, ne cible qu'une seule notion et inclus plus de changements de rythme à l'intérieur de chaque séance.

³⁰ <http://ceniciente.fr/ce1-ce2-francais-lecons-a-manipuler/>

3.2. Progression, programmation et évaluation

3.2.1. Progression et programmation

Avec mon collègue, nous manquions d'outils d'évaluation. Nous avions mis en place plusieurs évaluations sommatives dont celles proposée par *Faire de la grammaire au CE2*, mais nous n'en étions pas satisfait car elles étaient difficiles à adapter à tous les élèves et demandaient beaucoup de travail pour pouvoir différencier. Nous avons donc cherché d'autres moyens d'évaluation et avons choisi de mettre en place « les étoiles » de Charivari dans plusieurs domaines dont la grammaire et la conjugaison³¹. (Annexe 4 : Fiche de suivi des étoiles de grammaire et Annexe 5 : Fiche de suivi des étoiles de conjugaison)

Pour pouvoir utiliser les outils proposés par Charivari, nous avons adapté les progressions et la programmation en français. Avec notamment un changement de progression en conjugaison puisque nous avons choisi d'aborder le futur simple après le présent au lieu du passé composé (Annexe 3 : Progression proposée par *Faire de la grammaire au CE2*). Le changement de la progression n'était pas simplement pratique. En effet, nous trouvions cohérent de proposer l'enseignement du temps du futur simple car c'est un temps simple, plus facile à maîtriser que le passé composé. On y retrouve des marques de terminaison semblables à celles du présent (notamment le –nt à la troisième personne du pluriel). Ainsi, l'enseignement du futur après celui du présent permettait aux élèves à l'aise de continuer à apprendre sans s'ennuyer et aux plus faibles de continuer à acquérir le fonctionnement du présent tout en découvrant celui du futur.

La séquence proposée ci-dessus a donc été faite en période 4 en mars.

3.2.2. Evaluations

Catherine Brissaud et Danièle Cogis, toutes les deux spécialistes du langage, prônent dans leur ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* une évaluation positive en étude de la langue. En effet, elles font le constat que dès le primaire le « sans faute » à l'écrit est attendu par la société. Cette exigence est décourageante pour les élèves car il est évident qu'un élève qui est en train d'apprendre ne peut pas parvenir à cette exigence : « Si la barre

³¹ <https://www.charvarialecole.fr/archives/category/ceintures/etoiles-ce1-ce2>

est trop haute, ce n'est pas la peine d'essayer de sauter ».³² Elles recommandent alors d'évaluer le progrès et non le nombre d'erreurs.

La première évaluation est donc le passage d'étoiles. Les étoiles de Charivari fonctionnent sur le modèle suivant : d'abord les élèves s'entraînent grâce aux fiches auto-correctives d'entraînement selon là où ils en sont dans leur progression ; puis, lorsqu'ils se sentent prêts ils peuvent demander à passer l'étoile correspondant à leur progression, ce qui leur sera demandé dans cette évaluation est explicité sur leur fiche de suivi ; enfin, une fois corrigé selon le barème l'élève obtient ou non son étoile : s'il a son étoile il peut passer au niveau suivant et garder sa copie, sinon il corrige ses erreurs mais ne conserve pas sa copie, il s'entraîne de nouveau et peut repasser l'étoile une autre fois (les sujets sont différents mais les compétences et le fonctionnement sont les mêmes). Cette évaluation met donc en avant les progrès des élèves sans insister sur les erreurs : elles permettent de comprendre ce qu'il reste à travailler sans être pénalisantes car l'élève peut réessayer.



Figure 11 : Cartes autocorrectives de Charivari

Figure 12 : Test étoile verte de conjugaison de Charivari. Le tableau contient trois séries de questions de conjugaison :

- A. Conjugue chaque verbe au temps demandé. (1 point par verbe)
 - Au présent : avoir Au futur : sauter, obéir.
- B. Trouve les verbes conjugués et écris leur infinitif
 - (1 point par verbe)
 - 1. Vous observiez les étoiles en vous couchant autour du feu.
 - 2. Nous sommes vraiment chanceux.
- C. Conjugue le verbe entre parenthèses au futur (1 point par verbe)
 - 1. Ils (travailler) avec nous.
 - 2. John (sortir) ses affaires.
 - 3. Les professeurs (être) dans leur classe.
 - 4. Vous (réciter) votre poésie.
 - 5. Tu (fabriquer) un robot.

Étoile verte

Objectif
8/10

Figure 12 : Test étoile verte de conjugaison de Charivari

³² Danièle Cogis et Catherine BRISSAUD, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? , p20, Hatier Paris 2011.

Une autre forme d'évaluation est la dictée. Les élèves ont réalisé des dictées de phrases et des dictées à trous. Pour évaluer ces dictées nous utilisons le « code champion » proposé par maikresse72³³. Ce code est à la fois un outil pour l'enseignant et pour l'élève. Les élèves disposent de ce code pour se relire (Annexe 6 : Le code champion), ainsi ils savent à quoi faire attention dans leur dictée et quoi regarder pour se corriger. Il est aussi un outil de correction pour l'enseignant qui catégorise à l'aide du code l'erreur faite par l'élève. Puis, évaluer l'élève sur les différentes catégories. J'évalue avec un code couleur : bleu s'il n'y a aucune erreur, vert s'il y a quelques erreurs mais que la notion semble comprise, jaune si la notion est très fragile et rouge si la notion ne semble pas comprise. Je différencie la correction selon les élèves et selon là où ils en sont pour qu'ils puissent constater leur progrès.

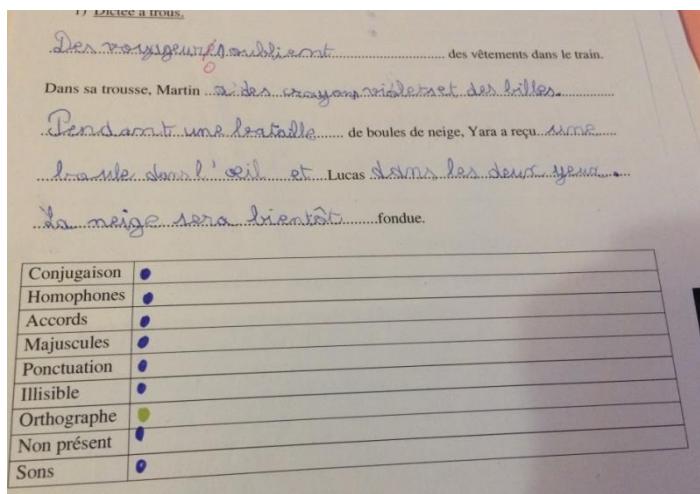


Figure 13 : Dictée d'une élève

³³<http://www.maikresse72.fr/2016/07/09/codage-et-suivi-des-dictees-avec-le-code-champions-de-farfa-la-suite/>

Les élèves sont également évalués en fin de période. Pour cette séquence sur le futur, je leur ai notamment proposé des transpositions du futur au présent et du présent au futur.

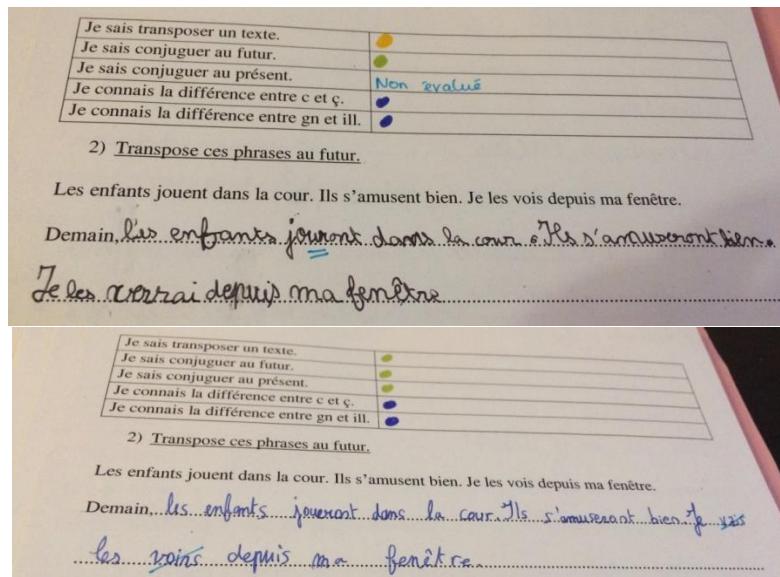


Figure 14 : Deux transpositions

Dans ces deux transpositions on relève deux erreurs qui étaient récurrentes lors de cette transposition. La première est l'oubli du –e presque muet dans « jouerons ». Cela révèle que les élèves se réfèrent beaucoup à la grammaire « intuitive » évoquée plus haut mais n'arrive pas à l'améliorer par leurs connaissances. La deuxième erreur est d'utiliser le verbe « aller » pour écrire au futur.

Enfin, les élèves peuvent réinvestir les compétences travaillées dans des productions écrites qui servent également d'évaluation.

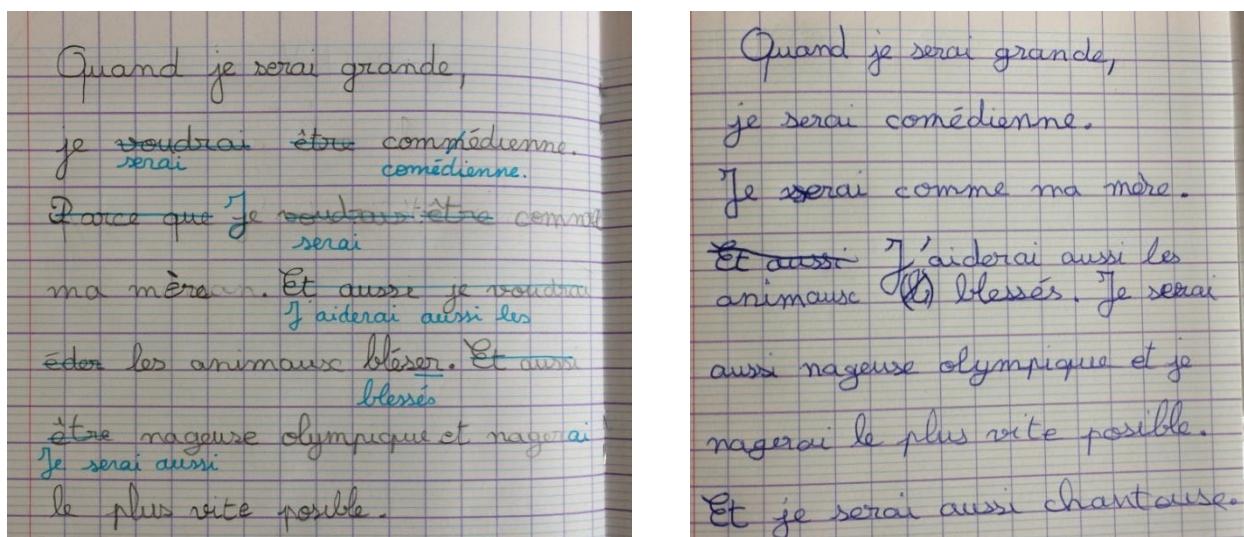
3.3. Un projet de correspondance

Comme mentionné plus haut, cette séquence s'insère dans un projet de correspondance. En effet, j'ai mis en place une correspondance épistolaire entre les élèves de ma classe et ceux de la classe de CE2 de l'école Lepic dans le 18^{ème} arrondissement.

L'annonce de cette correspondance a suscité beaucoup de motivation et curiosité de la part de mes élèves. La première lettre était un portrait (Annexe 7 : Quelques portraits pour la correspondance). J'ai donc travaillé avec eux sur le portrait en étudiant sa structure et en listant le vocabulaire utile pour ce décrire. Dans cette première production, les élèves ont pu réinvestir leurs compétences grammaticales notamment la conjugaison du présent et

l'accord dans le groupe nominal. Ils ont tenté d'enrichir au maximum leur description avec des adjectifs et des expansions.

La seconde lettre était en lien direct avec la séquence présentée plus haut sur le futur. Après avoir écrit leur portrait à leurs correspondants, je leur ai proposé d'écrire ce qu'ils seront plus tard. Ainsi le sujet était « Quand je serai grand ». Les élèves avaient une grille avec les critères à respecter pour leur production écrite, un des critères était d'écrire au futur. Le premier jet s'est fait lors d'un décloisonnement, les élèves étaient donc en demi-groupe. Après avoir écrit l'amorce au tableau et donner les consignes, les élèves ont proposé à l'oral des exemples de phrases commençant par « Quand je serai grand », cela a permis à chacun de trouver des idées pour ensuite commencer à écrire individuellement. Par la suite, j'ai corrigé le premier jet en utilisant le « code champion » présenté plus haut. Puis les élèves ont repris et amélioré leurs écrits, ensuite quand leur brouillon était validé ils pouvaient copier leur production au propre et l'intégrer dans leur lettre.



Jeudi 21 Mars

Quand je serai grand(e)

Imagine ta vie quand tu seras grand(e) : ton métier, tes loisirs, tes animaux etc...

Avant de commencer observe bien la grille d'écriture.

	OUI	UN PEU	NON
Mon texte commence par « Quand je serai grand(e) ».	✗		
Mon texte parle bien de ma vie future.	✗		
J'ai écrit au moins 5 phrases.		✗	
Mes phrases sont courtes et ont du sens.	✗		
J'ai écrit mon texte au futur.			✗
J'ai accordé les verbes avec leurs sujets.			
J'ai marqué les accords dans le groupe nominal.	✗		
J'ai relu mon texte avec le code CHAMPION.			

Dans cette production, l'élève n'a pas utilisé le futur mais le conditionnel se plaçant ainsi dans un souhait et non dans une projection d'elle-même. Elle a ensuite réécrit son texte au futur. On peut également voir l'utilisation de la grille d'autoévaluation, qui l'a aidé à réécrire son texte.

Figure 15 : Production d'élève "quand je serai grande"

Cette production d'écrit était le but final de l'étude du futur, je l'avais annoncé aux élèves, ainsi ce projet de correspondance a permis de donner du sens à l'enseignement de l'étude de la grammaire. Le futur était étudié dans un but précis, les élèves étaient donc motivés pour chercher comment il s'écrivait. (Annexe 8 : Lettres « quand je serai grand.e »)

Ce projet inscrit donc l'enseignement de la grammaire dans une démarche de production d'écrits et présente la grammaire comme un outil pour écrire, permet le réinvestissement comme le préconise Renée Léon, correspond aux programmes et reprend le pilier « production d'écrit » de la méthode Picot.

Conclusion

Ainsi, après avoir vu que la grammaire scolaire était aujourd’hui un mélange de la grammaire « traditionnelle » et « rénovée » et que celle-ci devait répondre à des finalités de lecture et d’écriture ; après avoir décrit la méthodologie utilisée par Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON dans *Faire de la grammaire au CE2* et après avoir adapté à partir de cette méthode une séquence qui s’inscrit dans un projet de correspondance : il apparaît au terme de cette étude que l’adaptation reste à mûrir et à réfléchir. Si l’enseignement de la grammaire proposé tente de répondre au mieux aux problématiques soulevées par Renée Léon en plaçant la grammaire comme un outil pour l’écriture, en l’intégrant dans des exercices de transposition, en proposant le réinvestissement et en s’appuyant sur le sens, cet enseignement reste à parfaire.

En effet, cette adaptation a permis de faire baisser le volume horaire alloué à l’étude de la langue, cependant celui-ci reste tout de même important. D’autant plus, que les résultats ne sont pas entièrement satisfaisant. Si les élèves ont découvert et étudié le futur, l’écart entre les connaissances acquises et le réinvestissement est encore conséquent. Cela a pu se voir dans les exercices de transposition et de production d’écrit qui avaient lieu les semaines suivant cette séquence, mais cela a d’autant plus été constaté par mon collègue lorsqu’il est revenu en classe. En effet, les élèves avaient encore plus de mal à transposer au futur, cela montre que les compétences et connaissances ne sont pas définitivement acquise et que cette adaptation éprouve des limites. Ainsi, il apparaît essentiel de continuer à réfléchir à l’enseignement de la grammaire afin que celle-ci soit un véritable outil que les élèves peuvent réinvestir instinctivement dans la lecture et l’écriture.

Pour cela une des pistes proposée par Danièle COGIS et Catherine BRISSAUD dans leur ouvrage *Comment enseigner l’orthographe aujourd’hui ?* est l’usage de « la phrase du jour ». Par ailleurs, un domaine traité dans la méthode *Faire de la grammaire au CE2* mais non traité dans cette étude est le « lexique ». J’ai ainsi mis en place dans ma classe, en parallèle de l’adaptation développée précédemment deux rituels : celui de la phrase du jour et du défi lexique.

Bibliographie

- Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON, *Faire de la grammaire au CE2*, Réseau Canopé, 2016.
- Renée Léon, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, Pourquoi ? Comment ?*, Hachette Education, 2008.
- Danièle MANESSE, Revue française de pédagogie, volume 48, p56-58, 1979.
- Institut national de recherche pédagogique, Unité de recherche Français 1er degré, *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français*, 4 tomes, ENS Editions 1983
- Peter LANG, *Le Savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*, 1987
- Alain BENTOLILA, *Le verbe contre la barbarie*, Odile Jacob, Paris, 2007.
- Célestin Freinet, *La grammaire en quatre pages de Célestin Freinet* (1937) dans Le nouvel éducateur n°60, Juin 2004
- Danièle Cogis et Catherine BRISSAUD, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier Paris 2011.
- Françoise PICOT, *Je mémorise et je sais écrire des mots, Orthographe au CE2*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2003.
- Roland GOIGOUX et Sylvie CEBE, *Lectorino & Lectorinette*, Retz, 2013.

Sitographie :

- Françoise PICOT, Comparatif des programmes 2016 et 2018 en français, 30 juillet 2018,
<https://lea.fr/metier-denseignant/dossiers/comparatif-des-programmes-2016-et-2018-en-francais>
- <http://eduscol.education.fr/cid49225/l-ecole-elementaire.html>
- <http://ceniciente.fr/ce1-ce2-francais-lecons-a-manipuler/>
- <https://www.charivarialecole.fr/archives/category/ceintures/etoiles-ce1-ce2>
- <http://www.maikresse72.fr/2016/07/09/codage-et-suivi-des-dictees-avec-le-code-champions-de-farfa-la-suite/>

Albums :

- Anne-Gaëlle BALPE, *Quand je serai grand je serai grand méchant loup*, Winioux, 2011
- Annie AGOPIAN, *Dans 3500 mercredis*, Éditions du Rouergue, 1999

Bulletins Officiels du Ministère de l'Education Nationale :

- BOHS n°1, 14 février 2002
- BOHS n°3, 19 juin 2008
- BOEN spécial n°11, 26 novembre 2015
- BO n°13 du 26 mars 2015
- BOEN n°30 du 26 juillet 2018

Annexes

Annexe 1 : Fiches de préparations de la séquence : Le Futur

Séance 1 : Découverte de l'album *Dans 3500 mercredis*

Disciplines : Français, langage oral

Questionner le monde, se situer dans le temps

Objectifs :

- Comprendre ce qu'exprime le futur.
- Savoir quand utiliser le futur.
- Comprendre l'album.

Relations aux programmes :

- Se repérer dans le temps.
- Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'échanges et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension.

Phase 1. Lecture de l'album



Oral collectif | ⏳ 15 min. | découverte

Les élèves sont rassemblés assis par terre devant le tableau.

L'enseignante présente l'album et fait chercher le titre, l'auteur, l'illustrateur et l'éditions.

Recherche autour du titre : 3500 mercredis, à combien de temps cela correspond ?

> on calculera en mathématiques, vous avez jusqu'à demain pour chercher (devoirs à la maison).

L'enseignante lis l'album en montrant les images.

Phase 2. Echanges autour de l'album



Oral collectif | ⏳ 15 min. | recherche

De quoi parle cet album ?

Avez-vous aimé ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

A quel temps est écrit cet album ? (relire un passage si besoin).

Qu'est-ce que le futur ? Quand utilise-t-on ce temps ? (Lorsque dans le présent on veut parler de l'avenir). Faire un schéma passé, présent, futur sur une flèche allant vers la droite. Associer le présent à « maintenant », le futur à « demain » et le passé à « hier ».

Vocabulaire : personne âgée (âge), correspondance.

Séance 2 : Les verbes réguliers au futur : il, elle, on

Disciplines : Français, étude de la langue

Objectifs :

- Comprendre le fonctionnement du futur à la troisième personne du singulier.

Relations aux programmes :

- Mémoriser le futur pour : les verbes du 1er groupe et le verbe « aller ».

Phase 1. Lecture du texte



Individuel | 5 min. | recherche

« J'ai repris le texte de l'album *Dans 3500 mercredis* que nous avons lu et j'en ai fait un petit texte ».

Lecture individuelle silencieuse et orientée : « Vous allez lire ce texte en soulignant au crayon à papier tous les verbes conjugués que vous trouvez ».

Phase 2. Collecte



Binôme | 5 min. | recherche

« Vous allez comparer ce que vous avez trouvé avec votre voisin puis compléter le tableau. Dans la première colonne vous mettez le verbe conjugué et son pronom et dans la deuxième colonne vous mettez l'infinitif du verbe ».

Phase 3. Mise en commun



Collectif | 10 min. | mise en commun

« Quels verbes avez-vous trouvé ? Quel est leur infinitif ? »

Collecte sur une affiche au tableau

Phase 4. Structure du futur



Collectif | ⏳ 10 min. | recherche

« A quel temps sont ces verbes ? »

« Que reconnaît-on ? Comment se construit le futur avec il, elle, on ? »

Faire apparaître la construction « infinitif + terminaison » sur l'affiche en repassant l'infinitif en noir et la terminaison en rouge.

Il semble y avoir des exceptions, certains verbes ne se construisent pas avec l'infinitif.

Faire ressortir la régularité de la terminaison –a.

L'enseignante complète avec les élèves les différentes affiches :

-Aimer au futur, il, elle, on aimera (pour les verbes réguliers)

- Aller au futur, il, elle, on ira

Phase 5. Transposition dans le cahier du jour



Individuel | ⏳ 10 min. | entraînement

Les élèves transposent des phrases du présent au futur dans leur cahier (à la troisième personne du singulier). Pour les aider à transformer les phrases, ils utilisent l'inducteur « plus tard ».

Ils peuvent s'aider de l'affiche avec la collecte.

Séance 3 : Découverte de l'album Quand je serai grand

Disciplines : Français, langage oral

Questionner le monde, se situer dans le temps

Objectifs :

- Comprendre ce qu'exprime le futur.
- Savoir quand utiliser le futur.
- Comprendre l'album.

Relations aux programmes :

- Se repérer dans le temps.
- Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'échanges et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension.

Phase 1. Lecture de l'album



Oral collectif | ⏳ 15 min. | découverte

Les élèves sont rassemblés assis par terre devant le tableau.

L'enseignante présente l'album et fait chercher le titre, l'auteur, l'illustrateur et l'éditions.

L'enseignante lis l'album en montrant les images.

Phase 2. Echanges autour de l'album



Oral collectif | ⏳ 10 min. | recherche

De quoi parle cet album ?

Avez-vous aimé ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

A quel temps est écrit cet album ? (relire un passage si besoin).

Séance 4 : Les verbes réguliers au futur : je

Disciplines : Français, étude de la langue

Objectifs :

- Comprendre le fonctionnement du futur à la première personne du singulier.

Relations aux programmes :

- Mémoriser le futur pour : les verbes du 1er groupe et être et faire.

Phase 1. Lecture du texte



Individuel | 5 min. | recherche

« J'ai repris le texte de l'album Quand je serai grand que nous avons lu et j'en ai fait un petit texte ».

Lecture individuelle silencieuse et orientée : « Vous allez lire ce texte en soulignant au crayon à papier tous les verbes conjugués que vous trouvez ».

Phase 2. Collecte



Binôme | 5 min. | recherche

« Vous allez comparer ce que vous avez trouvé avec votre voisin puis compléter le tableau. Dans la première colonne vous mettez le verbe conjugué et son pronom et dans la deuxième colonne vous mettez l'infinitif du verbe ».

Phase 3. Mise en commun



Collectif | 10 min. | mise en commun

« Quels verbes avez-vous trouvé ? Quel est leur infinitif ? »

Collecte sur une affiche au tableau

Phase 4. Structure du futur



Collectif | 10 min. | recherche

« A quel temps sont ces verbes ? »

L'enseignante ressort l'affiche constituée en séance 2.

« Qu'avais-t-on remarqué la dernière fois sur la formation du futur ? Est-ce que cela fonctionne encore ? »

Faire apparaître la construction « infinitif + terminaison » sur l'affiche en repassant l'infinitif en noir et la terminaison en rouge.

Il semble y avoir des exceptions, certains verbes ne se construisent pas avec l'infinitif.

Faire ressortir la régularité de la terminaison –ai.

L'enseignante complète avec les élèves les différentes affiches :

-Aimer au futur, j'aimerai (pour les verbes réguliers)

- Etre au futur, je serai

- Faire au futur, je ferai

Phase 5. Transposition dans le cahier du jour



Individuel | 10 min. | entraînement

Les élèves transposent des phrases du présent au futur dans leur cahier (à la première et à la troisième personne du singulier). Pour les aider à transformer les phrases, ils peuvent utiliser l'inducteur « Plus tard ».

Ils peuvent s'aider des affiches avec la collecte.

Séance 5 : le fonctionnement du futur

Disciplines : Français, étude de la langue

Objectifs :

- Comprendre le fonctionnement du futur.

Relations aux programmes :

- Mémoriser le futur pour : les verbes du 1er groupe et pour les verbes être, avoir faire et aller.

Phase 1. Recherche



Individuel | 10 min. | recherche

« Aujourd'hui nous allons essayer de compléter nos affiche des verbes aimer, être, faire et aller au futur.

Pour cela vous allez essayer tout seul de continuer à conjuguer le verbe. Comme pour les transpositions, vous pouvez vous aider en mettant « plus tard » devant. »

Sur le cahier de brouillon chacun cherche comment compléter :

Plus tard tu (aimer), plus tard nous (aimer) etc.

Phase 2. Comparer



Groupe de 4 | 10 min. | recherche

« Maintenant, vous allez comparer et discuter avec votre îlot pour produire une seule feuille avec la conjugaison du verbe. On cherche donc on a le droit de se tromper. »

L'enseignante ramasse les productions

Phase 3. Mise en commun



Collectif | 20 min. | mise en commun / institutionnalisation

L'enseignante écrit les différentes propositions pour « tu aimeras ». Discussion avec les élèves : Qui a proposé ça ? Pourquoi ?

Faire le rapprochement avec ce qu'on entend (est-ce que ça fonctionne dans une phrase ?) et avec la régularité du présent "tu promènes son s en laisse MEME AU FUTUR".

Même démarche pour nous et vous montrer la régularité avec le présent.

Pour « ils aimeront » montrer la régularité avec le présent "font, vont, sont" et toujours la présence du -nt.

Ensuite on fait de même pour les autres verbes, à partir des conjugaisons établies, chercher la conjugaison du verbe avoir sur le même principe.

Compléter les affiches.

Phase 4. Transposition cahier du jour



Individuel | ⏳ 10 min. | entraînement

Transposition sur le même principe que les séances 2 et 4 (verbes en -er à toutes les personnes).

Séance 6 : Leçon à manipuler

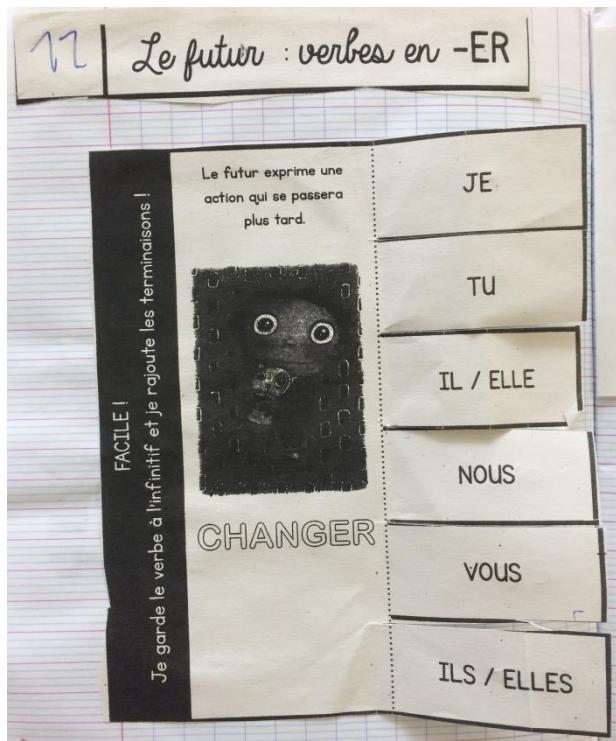
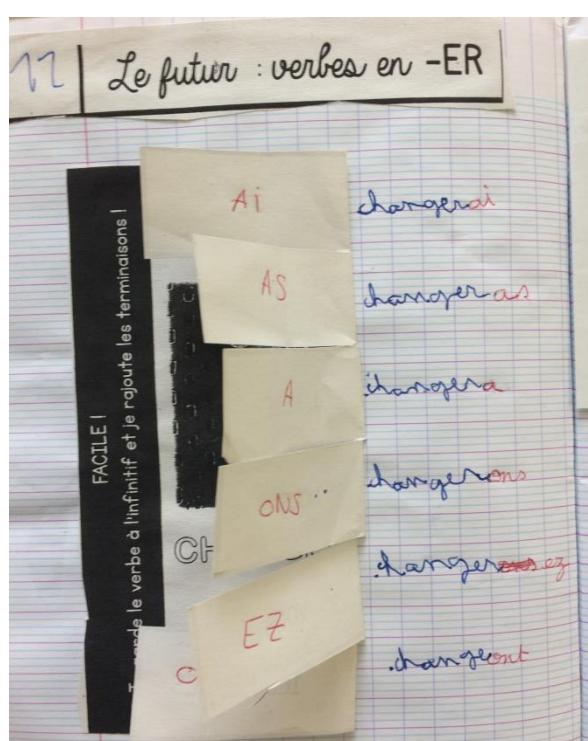
Disciplines : Français, étude de la langue

Objectifs :

- Comprendre le fonctionnement du futur.

Relations aux programmes :

- mémoriser le futur pour : les verbes du 1er groupe et pour les verbes être, avoir faire et aller.



Annexe 2 : Collecte collective au futur (séance 4)

	
je serai	être
je commencerai	commencer
je perdrai	perdre
il fera	faire
j'utiliserais	utiliser
je disposerai	disposer
je ferai	faire
je creuserai	creuser

Annexe 3 : Progression proposée par *Faire de la grammaire au CE2*

Période	Objectifs
Période 1 Septembre - Octobre	<ul style="list-style-type: none"> – Consolider la notion de phrase, la reconnaissance du verbe et de son infinitif, du sujet ; l'identification des constituants du GN : nom, déterminant, adjectif ; l'interprétation des pronoms sujets. – Connaitre la conjugaison des verbes en -er au présent. – Consolider la recherche dans le dictionnaire.
Période 2 Novembre - Décembre	<ul style="list-style-type: none"> – Consolider la notion de phrase, la manipulation des phrases interrogatives et négatives, la reconnaissance du verbe et de son infinitif, l'identification du sujet – Identifier les constituants du GN : nom, déterminant, adjectif. – Connaitre la conjugaison au présent des verbes être, avoir, aller, faire, prendre, voir, venir, partir, vouloir, dire, pouvoir.
Période 3 Janvier- Février	<ul style="list-style-type: none"> – Consolider la notion de phrase, la manipulation des phrases interrogatives et négatives, la reconnaissance du verbe et de son infinitif, l'identification du sujet, l'emploi du présent et des temps du passé. – Connaitre la conjugaison des verbes en -er et avoir au passé composé. – Étudier la conjugaison des verbes avoir, faire, prendre, voir, vouloir, dire, pouvoir au passé composé. – Poursuivre l'identification des constituants du GN – nom, déterminant, adjectif –, la reconnaissance du genre et du nombre d'un GN.
Période 4 Mars -Avril	<ul style="list-style-type: none"> – Consolider la notion de phrase, la manipulation des phrases interrogatives et négatives, la reconnaissance du verbe et de son infinitif, l'identification du sujet, l'identification des constituants du GN – nom, déterminant, adjectif –, la reconnaissance du genre et du nombre d'un GN, l'emploi du présent, du futur et des temps du passé. – Étudier la conjugaison des verbes en -er, des verbes être, avoir, aller et des verbes faire, prendre, voir, venir, partir, vouloir, dire, pouvoir au futur, ainsi que la phrase négative.

Période 5 Mai - Juin	<ul style="list-style-type: none"> – Consolider la notion de phrase, la manipulation des phrases interrogatives et négatives, la reconnaissance du verbe et de son infinitif, l'identification du sujet, l'identification des constituants du GN –nom, déterminant, adjetif –, la reconnaissance du genre et du nombre d'un GN, l'emploi du futur, des temps du passé. – Étudier la conjugaison des verbes en -er, des verbes être, avoir, aller et des verbes faire, prendre, voir, venir, vouloir, dire, pouvoir à l'imparfait.
-------------------------	---

Annexe 4 : Fiche de suivi des étoiles de grammaire

ÉTOILES DE GRAMMAIRE

-
- Étoile dorée** Je sais retrouver le **verbe** conjugué dans une phrase.
le : _____
- 
-
- Étoile orange** Je reconnaiss les **pronoms personnels** (en position sujet).
le : _____
- 
-
- Étoile rouge** Je trouve le sujet du verbe.
le : _____
- 
-
- Étoile verte** Je reconnaiss les noms.
le : _____
- 
-
- Étoile bleue** Je reconnaiss les déterminants.
le : _____
- 
-
- Étoile violette** Je reconnaiss les adjectifs.
le : _____
- 

TÉLÉCHARGÉ GRATUITEMENT SUR WWW.CHANVARAILECOLE.FR

Annexe 5 : Fiche de suivi des étoiles de conjugaison

ÉTOILES DE CONJUGAISON

Pour chaque test de passage d'étoile, tu devras obtenir au moins 8 points sur 10 pour gagner ton étoile.

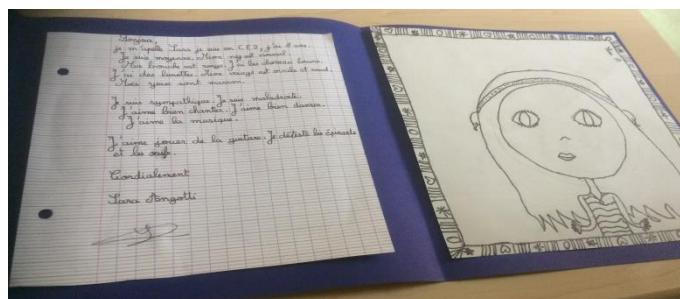
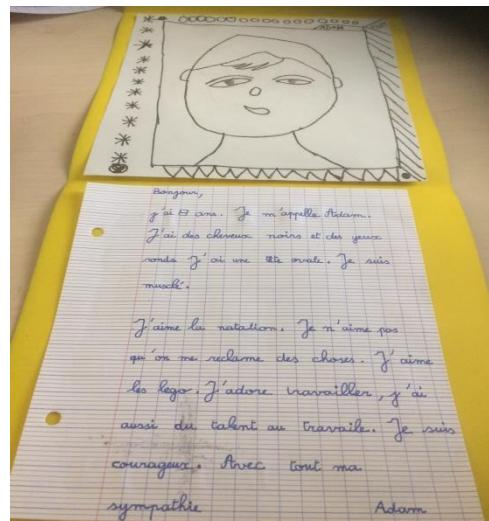
Étoile dorée	Je reconnais les verbes dans des phrases simples (quand ce sont des verbes d'action). Je conjugue au présent les verbes en -er. le : _____	
Étoile orange	Je reconnaiss le verbe dans une phrase simple (y compris si ce n'est pas un verbe d'action : verbe être, verbe aimer...). Je trouve l'infinitif du verbe conjugué, dans une phrase simple (tous groupés). Je conjugue au présent les verbes être et avoir. le : _____	
Étoile rouge	Je reconnais les verbes en -er. Je conjugue au présent des verbes courants (comme finir, dormir, partir...). le : _____	
Étoile verte	Je conjugue au futur les verbes réguliers (chanter, partir...). Je conjugue au futur les verbes être et avoir. le : _____	
Étoile bleue	Je conjugue au présent les verbes aller, faire, dire, venir, voir, pouvoir, vouloir. le : _____	
Étoile violette	Je conjugue à l'imparfait les verbes réguliers et être et avoir. Je conjugue ces mêmes verbes au passé composé (avec l'auxiliaire avoir) le : _____	

TELECHARGÉ GRATUITEMENT SUR WWW.CHARVATALECOLE.FR

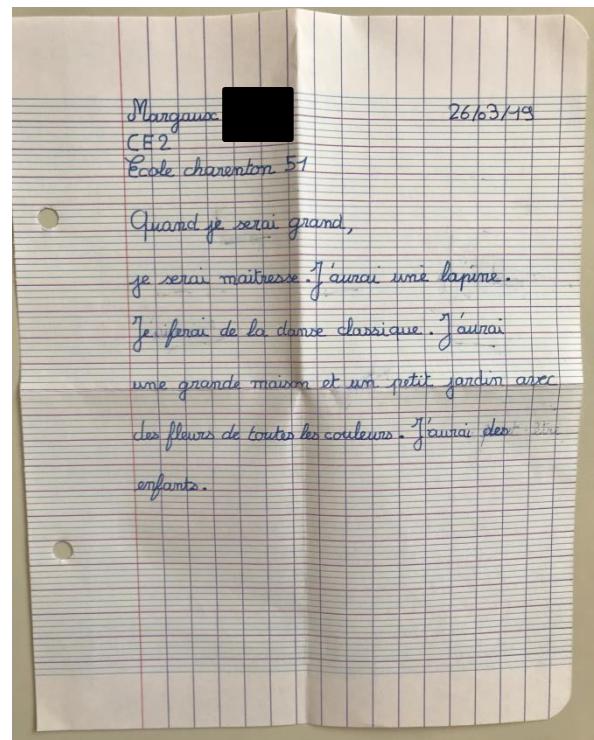
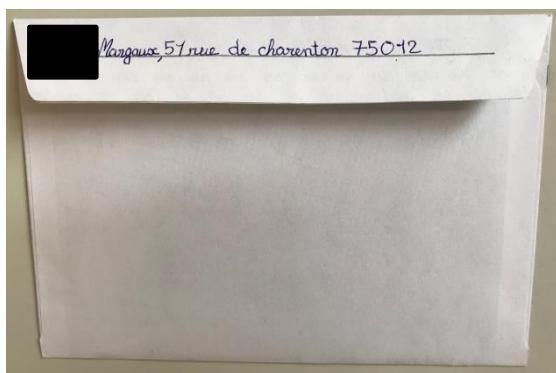
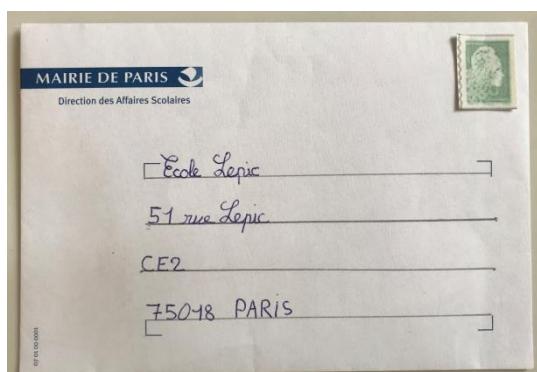
Annexe 6 : Le code champion

Les erreurs	
C	Conjugaison : Erreur ou oubli d'accord du verbe avec le sujet. <i>Ex : ils dansent</i>
H	Homophones : confusion. <i>Ex : a / à ; bon / boîte ; de / est ; on / ont ; où / où ; mais / mais ; ce / ci ; ces / ses ; col / cette</i>
A	Accord : Erreur ou oubli d'accord entre le déterminant et le nom et/ou l'adjectif <i>Ex : les petits canards</i>
M	Majuscule : erreur ou oubli, ajoute-la.
P	Punctuation : erreur ou oubli. Place la punctuation nécessaire. <i>Ex : .. ? ! , ; -</i>
I	Illisible : recopie le mot lisiblement.
O	Orthographe : erreur de graphie. <i>Ex : châiz au lieu de château</i>
N	Non présent : il manque un mot, ajoute-le.
S	Son : confusion <i>Ex : grôte au lieu de crâne</i>

Annexe 7 : Quelques portraits pour la correspondance



Annexe 8 : Lettres « quand je serai grand.e »



Résumé en français

« Comment donner du sens à l'enseignement de la grammaire en s'appropriant une méthode clés en main ? ». Pour répondre à cette question il s'agit tout d'abord de faire une mise au point sur la grammaire scolaire d'aujourd'hui issue de la grammaire traditionnelle et rénovée. Cette étude prenant comme point de départ la méthode *Faire de la grammaire au CE2* de Françoise PICOT et Marie-Louise PIGNON, ses fondements théoriques, sa démarche sont détaillés ainsi que son application dans une classe de CE2. Enfin, une séquence adaptée de cette méthode et s'inscrivant dans un projet de correspondance avec une autre classe est proposée.

Résumé en anglais

How can the teaching of grammar make sense by appropriating a "turnkey" method ? In order to answer this question we will first focus on today's school grammar based on traditional and renovated grammar. This study is based upon *Faire de la grammaire au CE2* method from Françoise PICOT and Marie-Louise PIGNON, its theoretical foundations, its approach are detailed as well as its application in a CE2 class. Finally a sequence adapted from this method and taking place in a corresponding project with another class is proposed.