

GROUPE DE FORMATION

Site de MOSELLE, MONTIGNY-LES-METZ

Mémoire professionnel présenté par

DALL'AGLIO Evelyne

Comment simplifier l'approche de la grammaire au cycle 2 à travers des activités ludiques ?



Tuteur de Mémoire : Mme Palucci Régine

Année 2005

SOMMAIRE

Introduction	1
I. Les étapes de ma réflexion	2
A. Les évaluations nationales de CE2.....	2
B. Le manuel « A portée de mots »	5
C. La méthode appropriative.....	6
D. La découverte d'Erik Orsenna.....	7
II. Ma démarche	9
A. Le groupe nominal	10
1. Séance 1.....	10
2. Séance 2.....	11
3. Séances 3 et 4	13
B. Le verbe.....	15
1. Séance 5.....	15
2. Séance 6.....	16
3. Séance 7.....	17
III. Que penser de cette démarche ?	18
A. Ma démarche par rapport à la notion de projet	18
1. La notion de projet selon Josette Jolibert	18
2. Deux approches qui ne sont pas incompatibles.....	20
B. L'approche ludique a-t-elle permis de rendre la grammaire plus concrète ?	22
1. La grammaire au CE1 et l'utilisation de métaphores	22
2. La visualisation de la phrase	22
C. Motivation des élèves et facilitation d'écriture	24
1. Motivation	24
2. Facilitation d'écriture	25
3. Elève en difficulté	25
Conclusion.....	27
Bibliographie	28

INTRODUCTION

Après avoir été une année sur le terrain en tant que liste complémentaire, je suis revenue à l'IUFM pleine de questions.

J'ai eu la chance d'enseigner pendant une année entière dans une classe de CE1 à Sarrebourg. Très vite se sont posés pour moi différents choix sur l'enseignement que j'allais donner. Pourtant ce choix a vite été limité, d'une part du fait de mon manque d'expérience et d'autre part du fait des manuels présents dans la classe, entre autre le manuel de grammaire « A portée de mots ». Ce livre qui venait d'être acheté et était suivi par l'autre classe de CE1 de l'école. Ce manuel ne correspondant ni à mes attentes, ni aux instructions officielles de 2002 qui incitent au travail en projet, j'ai eu du mal à construire mon enseignement de la grammaire durant cette année.

C'est pourquoi j'ai voulu profiter de ma deuxième année de formation à l'IUFM pour travailler ce point qui me paraît essentiel, c'est-à-dire « Comment simplifier l'approche de la grammaire au cycle 2 à travers des activités ludiques » afin de trouver à la fois des réponses à mes questions et d'établir pour les futures années une programmation que je me serais appropriée.

Pour cela, j'ai mis en place dans une classe de CE1 un projet à partir de l'œuvre d'Erik Orsenna « La Grammaire est une chanson douce » qui allait m'aider à répondre à cette problématique.

Ce travail est présenté en trois parties. La première explique quelles ont été les étapes de ma réflexion, les points qui sont à l'origine de cette idée, mais aussi ce sur quoi nous nous appuyons pour développer ce projet. Ensuite nous nous arrêtons sur la démarche proprement dite pour connaître plus en détail ce qui a été effectué en classe, puis une partie d'analyse de cette démarche terminera ce document.

I. LES ETAPES DE MA REFLEXION

Au cours de mon année de liste complémentaire et de ce début d'année de PE2, j'ai voulu réfléchir à comment mener à bien des séances en maîtrise de la langue. J'ai donc cherché autour de moi, et voilà différents éléments dont je me suis aidée pour construire mon projet.

A. LES EVALUATIONS NATIONALES DE CE2

J'ai donc naturellement voulu savoir ce qui était demandé aux élèves sortant de ma classe de CE1 lors des évaluations nationales. Je me suis particulièrement penchée sur la production de texte, qui est au final ce vers quoi on tend lors de tout apprentissage en maîtrise de la langue.

La compétence visée dans l'exercice 17 était : « savoir produire un écrit cohérent dans une situation de communication déterminée ». Cette compétence se divise elle-même en plusieurs composantes, telles que :

- Produire un récit en cohérence avec une situation initiale et une situation finale.
- Développer un scénario qui légitime l'issue du texte.
- Adopter un registre d'écriture (système des temps, dialogue...) pertinent et correct.

Voici un exemple de ce qui a été fait par deux élèves pour cet exercice :

Léo se fait un ami

Dans le square, les enfants du quartier jouaient avec leurs copains. C'était les vacances. Les petits glissaient sur les toboggans, des garçons et des filles jouaient aux billes, d'autres faisaient du vélo ou jouaient à la balle. C'était des courses, des jeux et des rires sans fin.

Le seul à ne pas avoir de copains était Léo. Ses parents venaient de s'installer dans le quartier. Il allait tous les jours dans ce square. Il regardait les autres mais restait toujours tout seul.

Or, un jour qu'il jouait dans son coin, il entendit crier. *il se dirige vers le bruit. Et là il rencontre un petit garçon. Le petit garçon demande « Comment tu t'appelles ? » Il répondit « Je m'appelle Léo. Et toi ? » « Marc » Tu veux être mon copain. Qui répond Marc. Bien je vais te montrer ma maison dit Léo. Léo présente son copain à ses parents. Sa mère lui dit « aller jouaient dehors ? » en sortant de la maison Léo dit.*

« Alors, maintenant on est copains ! On est copains ! répéta Léo. C'est super ! Si tu veux, je te prêterai mon vélo. »

Exercice 17

Léo se fait un ami

Dans le square, les enfants du quartier jouaient avec leurs copains. C'était les vacances. Les petits glissaient sur les toboggans, des garçons et des filles jouaient aux billes, d'autres faisaient du vélo ou jouaient à la balle. C'était des courses, des jeux et des rires sans fin.

Le seul à ne pas avoir de copains était Léo. Ses parents venaient de s'installer dans le quartier. Il allait tous les jours dans ce square. Il regardait les autres mais restait toujours tout seul.

Or, un jour qu'il jouait dans son coin, il entendit crier. *Léo t'a vu*
donc maintenant copains avec moi

« Alors, maintenant on est copains ! On est copains ! répéta Léo. C'est super ! Si tu veux, je te prêterai mon vélo. »

Cet exercice est décomposé en plusieurs items pour pouvoir être noté :

- Ecrire un récit d'au moins 8 lignes.

Dans le premier texte, on remarque que l'enfant a écrit 8 lignes, alors que le deuxième élève s'est contenté d'une seule. Cette tâche n'est donc pas évidente pour tous, il faudrait que les enfants écrivent, sans barrière, des textes de quantité suffisante pour qu'ils racontent une véritable histoire.

- Prolonger un récit en utilisant le personnage principal.
- Utiliser le déclencheur de l'action : le cri.

Dans les deux cas, cela n'a pas posé de problème et on peut dire qu'en général ces items ont été bien réussis. Plusieurs élèves n'ont cependant pas tenu compte du point après « crier » et ont continué la phrase, qui donnait alors « il entendit crier. Une fille »

- Ecrire le corps du récit en tenant compte à la fois de la situation initiale et de la phrase finale.

Dans les exemples que nous avons, on peut dire que cela a été respecté, mais dans bien des cas seule la situation initiale a été prise en compte.

- Produire une suite d'événements cohérents entre eux.

Pour le premier texte qui comporte plusieurs événements, on peut en effet dire qu'ils sont cohérents.

Or, dans un texte comme le deuxième, on ne peut parler de cohérence puisqu'il ne s'agit que d'une phrase. Il ne paraissait pas nécessaire à cet élève d'en dire plus, cette phrase selon lui semblait suffire à relier les deux morceaux de texte.

- Utiliser les temps du récit.
- Utiliser la ponctuation.
- Utiliser le registre de l'écrit qui convient.

Ces trois derniers items portent non plus sur la cohérence du texte, mais sur des éléments linguistiques ou extralinguistiques tels que la ponctuation. Si dans le texte 1 on remarque des efforts faits sur la ponctuation, celle-ci n'est pourtant pas correcte et ne respecte pas toujours les règles. L'utilisation des temps du récit est encore plus délicat et demande un travail précis à ce sujet.

On peut alors remarquer que les items sont nombreux et que l'on demande à l'enfant de mobiliser toute son attention et différentes compétences pour écrire ce texte. Ceci peut être une base de travail pour les enseignants de CE2, mais doit aussi être un élément de réflexion pour le CE1 afin d'aider les élèves pour cet exercice futur, et bien entendu pour que leurs productions d'écrit soit chose plus aisée.

B. LE MANUEL « A PORTEE DE MOTS »¹

Identifier le verbe de la phrase

Le verbe est un mot qui permet :

- de comprendre ce que font les personnages : c'est l'action de la phrase.
Exemple : Vaïmiti **pose** une couronne de fleurs sur sa tête.
- de savoir comment sont les choses ou les êtres : c'est l'état.
Exemple : Tahitou **est** la marraine de Vaïmiti.

Vaïmiti ne veut pas aller à l'école

Vaïmiti pose une couronne de fleurs sur sa tête et elle part en tournant le dos à l'école. Son père la rattrape et l'oblige à s'asseoir. Il trace des signes dans le sable pour lui expliquer qu'elle doit aller à l'école ! Mais Vaïmiti ne veut rien regarder ! Sa mère la prend dans ses bras, elle lui masse le front et lui murmure une chanson pour la calmer. Mais Vaïmiti ne veut rien écouter ! Alors Teiki fait sa tête de sorcier et il tourne autour d'elle comme un guerrier pour l'effrayer ! Mais Vaïmiti éclate de rire. Elle énerve tellement sa famille que tous crient et menacent de lui donner une bonne fessée ! Tahitou est une vieille femme pleine de sagesse qui parle aux arbres, écoute le vent et rit souvent. Elle vit seule dans un petit « faré (1) » couvert de feuilles de cocotier, sur le bord de la plage. Tahitou est la marraine de Vaïmiti... et Vaïmiti est ce qu'il y a de plus important dans sa vie ! Ce matin, Tahitou est sur sa terrasse. Elle presse des citrons verts pour faire mariner son poisson. Quand elle voit Vaïmiti qui se débat, elle n'hésite pas une seconde. Elle court aussi vite que lui permettent ses grandes jambes maigres et elle ordonne : - Laissez cette petite tranquille ! Qu'a-t-elle fait de si terrible ?

A. Besson et S. Monodès, *Rentrée sur l'île Vanille*, coll. « Loup-garou », Père Castor, Flammarion.

(1) faré : maison traditionnelle à Tahiti.

Questions

- Où l'histoire se passe-t-elle ?
- Que fait la maman de Vaïmiti pour la calmer ?
- Qui est Tahitou ?
- Que fait Tahitou ce matin-là ?

1. Dans la lecture, recherche au moins cinq verbes.

2. Écris chaque phrase en remplaçant le verbe par celui qui est entre parenthèses.

- Les poissons sautent dans la mer. (vivent)
- Le requin mange les petits poissons. (dévore)
- Je pars à Tahiti pour les vacances. (vais)

3. Recopie ces phrases et encadre les verbes en rouge.

- Teiki joue au sorcier.
- La vanille pousse sur l'île de Tahiti.
- À Tahiti, on mange beaucoup de poisson.
- Le faré est une maison traditionnelle tahitienne.
- Le poisson de Tahitou marine dans le jus de citron vert.

4. Recopie et complète ce texte avec les verbes suivants : est - se lève - tire - prend - jette - s'éloigne - attend.

Le pêcheur ... très tôt pour aller à la pêche. Il ... son bateau et ... de la côte. Il ... son filet et ... patiemment. Au bout d'une heure, il ... son filet. La pêche ... bonne.

5. Écris et complète chaque phrase avec un verbe.

- L'oiseau ... sur la branche.
- Le chien ... quand un chat passe.
- Émilie ... des fleurs pour sa maman.

6. À quels verbes te font penser ces mots ?

la chanson - un dessinateur - un souhait - la livraison - grand - un saut.

7. Recopie ces phrases et encadre les verbes en rouge.

- Ma sœur saute dans les vagues.
- Arthur joue au volley-ball dans le sable.
- Nous faisons du bateau à voile.
- Le jet-ski s'approche trop près de la côte.
- Les enfants font des châteaux de sable.

8. Réunis chaque groupe sujet avec un verbe, puis complète ces phrases minimales.

• Nous	• galopent ...
• Romain	• avalons ...
• Les chevaux	• joue ...

AUTODICTÉE

Charles aime beaucoup aller à la mer. Il peut jouer dans le sable avec sa pelle et son râteau.

Le manuel « A portée de mots » était présent dans ma classe l'année dernière. Ce livre se divise en plusieurs parties, grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, expression écrite et lecture.

Cette double-page nous montre comment aborder la notion de verbe.

La classe commence par la lecture du texte, qui est en général suivie de quelques questions de compréhension. Même si les textes paraissent attractifs, ils sont tous indépendants les uns des autres et ne sont que prétexte à la leçon du jour. Ils ne présentent alors aucun intérêt culturel ni d'intérêt au niveau de la structure d'un texte, comme cela pourrait être le cas lors de la lecture d'un conte.

Ensuite, les enfants lisent le petit encadré de la page de droite, ou on leur dit de quoi il s'agit. Il pourrait être intéressant que l'enfant découvre par lui-même le sujet qui va être étudié et ce, par un travail de recherche. Mais dans le cas du livre, l'enfant a tout sous ses yeux, il n'a plus qu'à lire et à retenir.

¹ LECLEC'H-LUCAS J, LUCAS JC et MEUNIER R. *A portée de mots CE1*

Puis arrivent les exercices d'application. Ils sont nombreux, diversifiés (ce n'est pas toujours la même consigne), et en général sont classés par ordre de difficulté. Il appartient alors à l'enseignant de choisir les exercices adaptés au niveau de sa classe, voir de différencier les exercices en fonction du niveau des élèves.

Cette méthode reste une méthode très classique, où l'enfant subit un apprentissage frontal, où on lui dit ce qu'il faut et ce qu'il ne faut pas, mais dans aucun cas il n'est amené à réfléchir et à s'approprier la notion qui a été abordée.

Ce manuel peut certes aider l'enseignant, mais ne doit pas constituer le seul apport linguistique de la classe.

C. LA METHODE APPROPRIATIVE

Comme on a pu le voir précédemment, le manuel de la classe peut parfois aider l'enseignant, mais ce dernier ne doit pas perdre de vue que l'élève doit être actif dans ces apprentissages.

C'est pourquoi, dans les compléments aux instructions officielles de 1985, on trouve un texte qui propose aux enseignants une stratégie pour aborder la grammaire à l'école primaire. Ils parlent alors de méthode appropriative. (Voir ANNEXE 1)

Ils insistent sur le fait que la grammaire doit être « réflexive ». Pour la majorité des enfants présents dans nos écoles, le français est langue maternelle, il n'est donc pas utile de leur apprendre à employer le féminin ou le masculin, mais de les faire réfléchir sur cette langue qu'ils utilisent tous les jours. De plus, il est important de leur faire comprendre les répercussions que peut avoir l'écrit : on n'écrit pas la même chose, ni de la même manière, en fonction de l'interlocuteur. Les enjeux de l'écrit dépendent de sa fonction sociale.

Cette démarche se base sur six points. Il y a d'abord « un certain nombre d'attitudes à l'égard de la langue » à adopter. Il s'agit alors d'observer des productions, de chercher et repérer des indices, pour enfin pouvoir comparer les différents éléments entre eux.

Puis on adoptera des « techniques d'exploration », telles que classer et manipuler. Il faut donc élaborer des critères de classement précis avec la classe, en discuter et les utiliser rigoureusement. Il sera alors possible de manipuler les différents éléments de la langue, de déplacer ou supprimer certains groupes pour en voir les effets.

Cette méthode doit être apprise et comprise par les enfants afin qu'ils puissent réfléchir sur leur langue et non pas subir des exercices de grammaire comme c'est trop souvent le cas.

A la lecture de ce texte, il m'a paru important de faire observer et manipuler les enfants. Certes cette méthode est plus appropriée à des élèves de cycle 3, c'est pourquoi la démarche effectuée en classe ne reprend pas toute la méthode appropriative, mais s'en est inspirée.

D. LA DECOUVERTE D'ERIK ORSENNA²

Après ces diverses réflexions purement grammaticales, c'est par hasard que je suis tombée sur le livre d'Erik Orsenna, « La grammaire est une chanson douce ». Tout de suite, le titre m'a parlé, et c'est avec plaisir que je me suis penchée sur la lecture de ce livre.

Le titre est inspiré d'une chanson de Henri Salvador, poète très apprécié par l'auteur, qui en fait un des héros de son roman.

Lors d'un voyage en mer, Jeanne, 10 ans, et son frère Thomas de 4 ans son aîné, sont pris dans une terrible tempête. Ils échouent sur une île, mais très vite, ils se rendent compte qu'ils sont muets : la tempête les a privés de mots. Ils sont alors recueillis par Monsieur Henri, qui va les guider au travers de cette île plutôt étrange afin qu'ils retrouvent la parole. Ils rencontrent autant de personnages mystérieux que d'endroits surprenants. Au fur et à mesure de leurs rencontres, en voyageant d'un bout à l'autre de l'île, Jeanne et Thomas vont réapprendre le plaisir des mots et de la grammaire.

Erik Orsenna nous fait visiter ces paysages merveilleux à travers les yeux de Jeanne, passant de la « ville des mots » à « l'usine la plus nécessaire du monde », et nous fait réfléchir sur notre langue.

² ORSENNA E. *La grammaire est une chanson douce*.



En découvrant ce livre, j'ai voulu trouver un moyen de l'exploiter en classe. Grâce à la poésie et l'humour, la langue française devient merveilleuse, et cela donne envie de la faire vivre.

Cette idée a été renforcée lors de la lecture de ces paroles d'Erik Orsenna :

Question « Qu'attendez-vous de ces « contes grammaticaux » ?

Réponse : *Mon ambition est folle : que l'Éducation nationale accepte de remettre en cause son enseignement du français. La rigueur n'implique pas le jargon. Et le respect n'empêche pas le plaisir. Il faut réapprendre la pratique de l'écriture et ne plus seulement passer son temps à disséquer, dessécher. La grammaire n'est pas une morgue. C'est le squelette qui autorise les mouvements de la vie.*

http://www.erik-orsenna.com/chevaliers_coulisses.php

La mise en œuvre de ce travail n'a pu être possible que grâce à la contribution de Mme Martini, titulaire de la classe dans laquelle cette démarche a pu être testée.

II. MA DEMARCHE

Nous avons donc cherché à mettre en place une méthode appropriative dans une classe de CE1 qui jusque là n'avait abordé la grammaire qu'à partir du livre « la Balle aux Mots ». Ce travail a demandé une grande implication de la titulaire de la classe. Il a fallu non seulement qu'elle accepte mon projet, mais aussi qu'elle travaille en parallèle sur ce que j'abordais avec les enfants, en gardant les termes utilisés.

Voici les différentes séances réalisées :

- Séance 1 : Travail sur le nom et son article, repérage.
- Séance 2 : Introduction de l'adjectif, repérage.
- Séance 3 : Accord en genre dans le groupe nominal.
- Séance 4 : Rappel sur l'accord en genre et travail sur l'accord en nombre dans le groupe nominal.
- Séance 5 : Travail sur le verbe dans la phrase, repérage.
- Séance 6 : Manipulation d'étiquettes pour faire des phrases.
- Séance 7 : Accord des verbes du 1^{er} groupe avec le groupe nominal sujet.

On remarque que le travail est divisé en deux parties, une première où on aborde le groupe nominal (séances 1 à 4) et une seconde où on travaille sur le groupe verbal et l'accord entre le groupe nominal sujet et le groupe verbal (séances 5 à 7).

Avant ma première intervention, la classe avait travaillé en production d'écrit sur leur ville imaginaire. En effet, leur maîtresse leur avait demandé de décrire la ville dans laquelle ils aimeraient vivre, de raconter comment cette ville serait. Ce travail était individuel, il a d'ailleurs donné des productions très différentes, de qualités diverses.

Exemples de productions :

Texte 1

« Dans ma ville imaginaire j'ai vu la mer. J'ai rencontré un camarade. Je suis entré dans un magasin. Je suis allé me promener. J'ai visité un musée. J'ai vu un singe. J'ai rencontré la maîtresse. Je suis entré dans un musée. »

Texte 2

« Dans ma ville imaginaire, je suis entrée dans un magasin, il y avait des habits pour les serpents et pour les éléphants et pour les autruches, les girafes, les chats. Après je suis sortie du magasin. J'ai rencontré une baleine. Elle avait une ombrelle. »

A. LE GROUPE NOMINAL

1. Séance 1

Après analyse de leurs productions, je suis intervenue dans la classe, où j'ai présenté ma ville imaginaire, la ville des mots décrite par Erik Orsenna dans son livre « La grammaire est une chanson douce » (voir ANNEXE 2).

La séance commence par la lecture du passage sur la tribu des noms, texte qui explique que le métier des noms est de désigner les choses. Après avoir fait ressortir la fonction des noms comme elle est décrite dans le texte, nous en avons noté des exemples au tableau. En les notant, j'ai moi-même séparé les noms en trois colonnes, une pour les prénoms, une pour les noms qui désignent les choses que l'on voit (table, chaise, maîtresse...) et enfin une dernière pour les noms de choses que l'on ne voit pas (colère, amour...). Les enfants ont du ensuite trouver pour quelles raisons il y avait ces trois colonnes. On remarque en effet que les prénoms ne sont pas précédés d'un article et qu'ils commencent par une majuscule. Comme il ne fallait pas non plus que les élèves puissent croire qu'un nom est une chose qui est toujours matérialisée, nous avons choisi de séparer les autres noms en deux colonnes pour faire remarquer dès le début que le nom peut désigner des choses concrètes ainsi que des notions abstraites. Cette confusion était d'autant plus possible que nous avons choisi des papillons pour représenter la tribu des noms.



Les élèves, par groupe de deux, avaient ensuite à retrouver les noms dans leur production sur leur ville. Certains textes avaient été sélectionnés afin que la démarche soit plus évidente, des textes où les noms étaient facilement repérables, dans des phrases simples. Lors d'une mise en commun, nous avons noté quelques-uns des noms qui avaient été repérés dans les textes. Ces noms ont ensuite été écrits sur des étiquettes papillons, symbole de la tribu des noms.

Selon Erik Orsenna, on retrouve plus tard les papillons dans « l'usine la plus nécessaire du monde », l'usine où l'on fabrique des phrases.

Puis on découvre la suite du texte, et on apprend que chaque nom est précédé d'une clochette qui indique si le nom qui la suit est un masculin ou un féminin. Cette clochette est appelée article, et ne quitte jamais le nom.

Nous commençons alors à construire notre ville des mots, nous affichons en classe la maison de la tribu des articles et celle de la tribu des noms, qui sont ensuite illustrées par des clochettes et des papillons volant au plafond. Chaque élève était chargé d'écrire un ou plusieurs noms sur des papillons en papier de couleurs, avec comme consigne qu'il ne fallait qu'un seul nom par papillon. Il a été fait de même pour les articles, que nous avons ensuite attribués aux différents noms, en respectant féminin et masculin, singulier et pluriel. En dehors des étiquettes accrochées au plafond, toutes les autres ont été rassemblées dans des boîtes, une pour les papillons, une pour les clochettes.

Dès la fin de cette première séance, une élève est venue me voir et m'a dit « c'est quand même mieux que de travailler dans le livre ! » Les élèves étaient donc conquis, et se sont montrés motivés jusqu'à la fin.



2. Séance 2



Lors de la seconde séance, nous avons introduit les adjectifs (voir ANNEXE 3). Les noms vont dans des magasins choisir leurs adjectifs, « à croire qu'ils se sentent tout nus à marcher comme ça dans les rues ». Dans notre ville, les adjectifs ont été représentés par des fleurs. A travers le texte d'Erik Orsenna, les enfants comprennent qu'ils permettent d'en savoir plus sur les noms. Après avoir fait au tableau une liste d'adjectifs connus des enfants, les élèves ont dû en noter quelques-uns sur des fleurs afin de compléter notre corpus pour faire des groupes nominaux. Tous les adjectifs notés devaient être au masculin-singulier, pour pouvoir être réutilisés par la suite.

Le but de cette deuxième séance était de revenir sur leurs productions pour les améliorer, on leur a donc demandé de reprendre leurs textes et d'essayer de rajouter des adjectifs aux noms qui n'en avaient pas. Les élèves pouvaient alors s'aider des adjectifs notés au tableau, ou encore, pour les élèves en difficulté, chercher dans la boîte des fleurs les adjectifs qu'ils voulaient rajouter à leur texte.

Voilà donc les textes après correction :

Texte 1

« Ma ville est près de la grande mer bleue. Je rencontre un gentil camarade et nous entrons dans un grand magasin. Ensuite nous visitons un beau musée. Nous croisons notre gentille maîtresse et nous allons ensemble au musée sur l'Egypte ancienne. »

Texte 2

« Notre guide est un serpent vert. Il a une casquette bleue sur la tête. Je suis avec mon copain, un escargot volant. Ensuite je vais en ville. Je vois un drôle de déguisement tout vert, avec une grande antenne sur la tête et tout en haut de l'antenne, un petit œil. Il y avait aussi des vêtements oranges pour les serpents et roses pour les girafes. La cliente la plus amusante est une baleine aux yeux multicolores qui se promène avec une petite ombrelle et de hautes bottes. »

On remarque qu'on retrouve souvent les mêmes adjectifs (adjectifs de couleur, petit, grand...) car d'une part ils font partie du vocabulaire des enfants, et d'autre part un travail collectif avait été fait au préalable et que ce sont ces adjectifs qui avaient été cités. Ce travail n'a cependant été possible qu'après la recherche des noms dans le texte, afin qu'ils puissent trouver les adjectifs qui habilleraient au mieux les noms. Dans la plupart des cas, cette phase a été bien assimilée, en général les noms étaient tous retrouvés même s'il arrivait parfois que certains autres mots de la phrase soient pris pour des noms. Il faut dire que cet exercice n'est pas facile à effectuer à partir de productions des élèves car il y a parfois des phrases complexes dans lesquels les enfants ont du mal à se retrouver.

3. Séances 3 et 4

A ce niveau du travail, les élèves n'avaient pas encore vu les accords dans le groupe nominal. Si pour un enfant francophone il paraît évident que le genre du nom soit le même que celui de son déterminant (on ne peut pas dire « le maison ») il est beaucoup moins évident de travailler sur l'accord du nom et de l'adjectif, que ce soit en genre ou en nombre. Ce fut donc l'objet de mes deux séances suivantes.

Il m'a paru plus simple de ne pas mélanger les accords en genre et les accords en nombre, de manière à bien mettre en avant les changements qui s'opéraient dans chacun des cas.

A travers le texte de « La grammaire est une chanson douce » (voir ANNEXE 4), on apprend que les noms et les adjectifs doivent s'accorder, et pour cela, ils doivent passer devant Monsieur le Maire et se marier. Dans la Mairie se trouve un distributeur de « E » pour pouvoir faire les accords lorsque le nom est féminin. On ne travaille donc ici que sur les accords simples où l'adjectif ne subit pas d'autres transformations que le rajout du « E ». D'autres cas ont toutefois été abordés, par exemple beau qui devient belle, mais pour cela on a juste expliqué aux enfants que certains adjectifs se trouvaient modifiés complètement quand ils se mariaient avec un nom féminin.

Il aurait aussi pu être intéressant de mettre dans le distributeur de « E » des « SE » et des « VE » pour des adjectifs tels que chanceux qui devient chanceuse, ou encore naïf qui devient naïve. Or ces cas n'ont été traités qu'en exercices décrochés, où les enfants ont établis des listes de cas où les accords subissaient d'autres transformations que le rajout du « E ».



Lors de cette 3^{ème} séance, les élèves se sont prêtés au jeu des mariages. Par groupe de 4, ils devaient accorder les noms avec les adjectifs, avec à leur disposition le distributeur de « E ». Il y avait par groupe un article (une clochette), un nom (un papillon) et un adjectif (une fleur) ainsi qu'un maire. C'est le maire qui devait lire le groupe nominal constitué et rajouter ou non un « E » selon les besoins. Il concluait la cérémonie par « je vous déclare unis et je vous accorde » en mettant au tableau le groupe nominal qui venait d'être constitué et accordé. Les groupes nominaux ont ensuite été présentés au groupe classe, qui devait valider ce qui avait été fait. Les mariages ont fait l'unanimité de la classe, chaque enfant s'investissait, avait un rôle. Cet exercice a d'ailleurs été repris régulièrement en classe de manière à ce que les élèves puissent s'approprier les accords.

Le travail a été le même pour les accords en nombre, où il a fallu rajouter un distributeur de « S ». Les choses se compliquaient tout de même quand il fallait accorder l'adjectif en genre et en nombre, c'est-à-dire rajouter à la fois un « E » et un « S » à l'adjectif.

Ce travail a été consolidé par la suite d'une part en répétant les mariages de manière régulière, et d'autre part par des exercices systématiques afin que les élèves comprennent que les accords devaient aussi se faire à l'écrit lors d'une production, et non pas seulement lors des mariages.

B. LE VERBE

1. Séance 5

Après avoir travaillé sur le groupe nominal, nous avons abordé le groupe verbal et le repérage du verbe. Le travail sur les accords a continué de se faire en parallèle avec la titulaire de la classe.

Le travail sur le verbe a été encore plus complexe que celui sur le groupe nominal de par les différentes formes que peut prendre un même verbe (infinitif, conjugaison selon le temps, la personne...).

La séance a commencé par un récapitulatif des précédentes séances, et je notais au tableau des noms, des articles et des adjectifs au tableau en faisant dire aux élèves à quelle tribu appartenait chaque mot. Les élèves avaient travaillé en début d'année sur la notion de phrases et savaient qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point, mais surtout qu'elle a du sens. A partir de cette définition, j'ai demandé aux élèves, de manière collective, de me donner d'autres mots qu'on pourrait rajouter à ces groupes nominaux pour en faire des phrases. Je notais au fur et à mesure les verbes à l'infinitif au tableau, de manière à ce que les enfants puissent ensuite les noter sur les étiquettes sans erreur, et que tous les verbes soient à la même forme. Je demande ensuite aux enfants si ces mots font partie des tribus qu'ils connaissaient déjà. Ils comprennent qu'une nouvelle tribu fait son apparition. C'est à ce moment-là que j'ai lu le texte d'Erik Orsenna (voir ANNEXE 5). Les élèves ont vite compris de quoi il s'agissait, on avait découvert une nouvelle tribu, celle des verbes : « par leur manière de s'agiter perpétuellement et en tout sens, on aurait dit des fourmis. Ces fourmis, ces verbes, comme il les avait appelés, serraient, sculptaient, rongeaient, réparaient ; ils couvraient, polissaient, limaient, vissaient, sciaient ; ils buvaient, cousaient, trayaient, peignaient, croissaient. ». J'ai alors demandé aux enfants de me dire ce qu'ils ont compris de ce texte, ils ont répondu qu'il y a des fourmis qui travaillent tout le temps et que ces fourmis s'appellent des verbes. Ont alors pris place dans notre ville ces nouveaux habitants qui allaient aider à faire des phrases.



Après cette phase collective, j'ai demandé aux élèves, pour terminer la séance, d'écrire de manière individuelle une ou plusieurs phrases.

Lors de ce travail, il se trouve que les élèves ont utilisé des verbes du 1^{er} groupe, ce qui a orienté mon travail par la suite. Seulement 2 enfants ont utilisé le verbe dormir. Il faut savoir que les verbes du 1^{er} groupe sont les plus répandus dans la langue française, il paraît donc normal que des enfants de cet âge utilise majoritairement ces verbes.

2. Séance 6

Cette séance a été basée sur un travail de manipulation. En effet, on venait de découvrir une nouvelle tribu, il fallait donc l'utiliser pour comprendre comment celle-ci fonctionne. Pour pouvoir mieux intervenir auprès des enfants, la classe a été partagée en deux groupes. Un premier groupe était avec la titulaire de la classe, ils devaient repérer les verbes dans un texte qu'ils avaient eux-même écrits. Je m'occupais donc du reste de la classe, nous étions installés au fond de la salle, avec les boîtes de chaque tribu. Il y avait donc étalé sur la table des noms, des articles, des adjectifs et des verbes, chacun sur leurs supports respectifs (papillons, clochettes, fleurs et fourmis) ainsi que les distributeurs de « E » et de « S » pour les accords dans le groupe nominal. Les élèves avaient pour consigne d'écrire une phrase en se servant des étiquettes, et en utilisant au moins une étiquette de chaque tribu. Les élèves avaient donc à choisir un nom avec son article et son adjectif, faire les accords s'il y en avait besoin, puis choisir la fourmi qui complèterait ce groupe nominal. Les enfants s'amusaient à faire toute sorte de phrases, je leur demandais d'en noter une sur une feuille pour garder une trace de cette manipulation.

Les verbes étaient écrits à l'infinitif, la plupart des enfants ont donc noté leur phrase avec l'infinitif, sauf deux qui ont conjugué les verbes.

Exemples de phrases :



- *Des enfants calmes travailler.
- *Un ours bleu jouer.
- Un vieux train blanc attrape un lapin.

Le travail de la séance suivante portait donc sur la conjugaison des verbes au présent, à la 3^{ème} personne du singulier et à la 3^{ème} personne du pluriel.

3. Séance 7

Entre mes deux interventions, les élèves ont travaillé sur le repérage de verbes dans une phrase, mais aussi sur la correspondance entre un verbe à l'infinitif et sa forme conjuguée.

Lors de cette dernière intervention, nous sommes revenus sur les phrases produites lors de la manipulation de la séance précédente. Pour beaucoup d'élèves, le fait que le verbe soit à l'infinitif ne posait aucun problème. J'ai compris par la suite qu'ils confondaient « jouer » et sa forme à l'imparfait « jouait ». Ils lisaient donc la phrase de la manière suivante « un ours bleu jouait ». J'ai donc confronté cette phrase à une autre qui avait été correctement orthographiée, en demandant aux élèves la différence. Pour marquer cette différence, je rajoutais « aujourd'hui » ou « maintenant » devant leurs phrases, afin qu'ils corrigent d'eux-mêmes. Les premiers cas traités étaient ceux au singulier. Nous avons convenu d'une règle, pour les cas où le verbe se termine en -er à l'infinitif :

« Quand le groupe nominal est singulier, le verbe se termine par -e »

Je leur ai donné ensuite comme exemple une phrase au pluriel :

*Des crocodiles rouges danser.

Tout de suite les élèves ont compris qu'il fallait dire « danse » et non pas « danser ». Je leur ai alors demandé s'ils pensaient que ça s'écrivait pareil. Un élève a répondu qu'il fallait mettre un « S » à « danse » car on en avait mis dans le groupe nominal. Les autres élèves étaient d'accord. J'ai ensuite donné aux élèves un texte où l'on remarquait facilement la terminaison du verbe après un groupe nominal pluriel. Les enfants en ont donc déduit que le verbe ne prenait pas un « S », mais qu'il fallait rajouter « -ent ». Nous avons noté cette deuxième règle :

« Quand le groupe nominal est pluriel, le verbe se termine par -ent »

Enfin, j'ai demandé aux enfants de corriger leurs phrases en fonction des règles qu'on venait d'établir, puis de modifier leur phrase, c'est-à-dire que si leur phrase de départ était au singulier, la mettre au pluriel ou inversement. Cet exercice a été dans l'ensemble bien réussi, il reste encore à voir si ce travail aura une portée sur leurs productions d'écrits par la suite.

III. QUE PENSER DE CETTE DEMARCHE ?

Le but de ce travail était de simplifier l'approche de la grammaire au cycle 2 à travers des activités ludiques. Nous allons maintenant voir en quoi cette démarche a été efficace et les problèmes qui se sont posés.

A. MA DEMARCHE PAR RAPPORT A LA NOTION DE PROJET

1. La notion de projet selon Josette Jolibert³

Durant mon travail, j'ai voulu montrer que la grammaire n'est pas seulement un apprentissage rébarbatif comme il peut l'être enseigné parfois. Bien entendu, il existe d'autres théories, d'autres méthodes pour pouvoir donner du sens à la grammaire. En particulier les travaux du Groupe de Recherche d'Ecouen et de Josette Jolibert dans le livre « Former des enfants producteurs de textes » qui proposent aux enseignants un outil de travail efficace, en lien avec la pédagogie de projets.

Ce groupe de travail formé d'enseignants et d'un professeur de l'Ecole Normale de Cergy, s'est penché non pas précisément sur la grammaire, mais sur la production d'écrits. Ils partent de l'idée que « l'enfant doit construire les outils nécessaires à une véritable appropriation des compétences d'écrivains » On parle donc bien ici de méthode appropriative, pour que l'enfant construise ses apprentissages.

« Il est primordial que chaque enfant-écolier, tout au long de sa scolarité, comme lecteur et comme producteur fasse l'expérience :

- de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit,*

l'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, permet de communiquer [...]

- du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit,*

l'écrit donne le pouvoir de faire venir du monde à la kermesse, de faire rire ou rêver ses camarades [...]

- du plaisir que peut procurer la production d'écrit,*

plaisir d'inventer, de construire un texte, plaisir de comprendre comment ça fonctionne [...] »

p11

³ JOLIBERT J. Et Groupe de recherche d'Ecouen. *Former des enfants producteurs de textes.*

J. Jolibert ne nous propose donc pas d'écrire juste pour écrire, mais pour montrer aux élèves l'intérêt de ces écrits, ainsi que le plaisir qu'ils apportent. Elle montre aussi que ceux-ci ne peuvent être efficaces que grâce à la maîtrise des différentes techniques de l'écrit. Pour se rendre compte de la portée des écrits, ils doivent donc être soumis à un public ou encore avoir un destinataire bien précis. C'est ce qu'on appelle des écrits fonctionnels. Ces écrits s'inscrivent donc dans un projet, par exemple dans le cadre d'une classe transplantée, il peut s'agir d'établir une affiche pour inviter les parents à une kermesse afin de récolter de l'argent, ou encore lors de la visite d'un musée, en écrire le compte-rendu dans le but d'informer les autres classes qui voudraient s'y rendre. Le groupe de recherche a sélectionné sept types d'écrits sociaux tels que la lettre, l'affiche, le texte prescriptif, le compte-rendu, le récit de vie, la nouvelle et le poème.

Le projet se divise donc en plusieurs phases, celle nous concernant ici est la phase d'écriture de l'affiche ou du compte-rendu, appelé par le groupe de recherche un chantier. Chaque chantier concerne un type de texte, on parlera alors d'un chantier « affiche » ou d'un chantier « compte-rendu ». (voir annexe)

Un chantier est un module d'apprentissage, il permet à l'élève de construire ses outils entre différents jets. Le premier se fait seulement après explication du projet à la classe, et une fois que la « situation de production » est claire pour tout le monde. Une confrontation est alors possible entre les premiers jets de la classe et des écrits du type de texte qui est demandé. Des réécritures seront ensuite possibles, en s'aidant cette fois d'outils linguistiques, que ce soit en grammaire de phrase, grammaire de texte, au niveau lexical ou orthographique. Après que les corrections soient effectuées, il convient d'éditer ce document et de le diffuser afin qu'il prenne entièrement son sens d'écrit fonctionnel. Ce travail est alors soumis à une ou plusieurs évaluations : la réaction du destinataire doit être privilégiée mais elle n'exclut pas une évaluation par le maître ni par celle des pairs. Pour valider ce chantier, il doit pouvoir être réinvesti, lors d'une autre situation de classe ou ce type d'écrit serait à nouveau sollicité. Chaque élève doit par la suite garder une trace de ces chantiers, et doit garder ses différents jets, mais aussi les écrits référents auxquels la classe aura eu recours, ainsi que les outils linguistiques utilisés.

A partir de cette méthode, on remarque donc que l'élève est actif, qu'il construit ses apprentissages et que la production d'écrits prend du sens, ainsi que la grammaire. Cette dernière en effet devient alors indispensable pour être lu, compris et apprécié lors d'une véritable situation de communication. Et comme le disent les auteurs « on n'apprend pas à écrire à un enfant, c'est lui qui s'apprend à écrire ».

2. Deux approches qui ne sont pas incompatibles

Même si l'approche ludique et celle par projet sont différentes, elles ne sont pas pour autant incompatibles. Voilà donc une idée de projet réunissant les deux approches, pour que le travail en classe soit plus complet.

Un travail proposé sur la lecture du roman d'Erik Orsenna ne doit pas s'arrêter à sa seule lecture. Pour l'intégrer dans une pédagogie de projet, on peut imaginer une rencontre avec l'auteur, pour lui faire visiter la ville des mots construite par la classe.

Ce projet se divise alors en différentes étapes.

La première serait la lecture en partie du livre pour faire découvrir le monde d'Erik Orsenna à la classe. A partir de cette lecture, une première lettre serait écrite à l'auteur pour lui annoncer le travail qui va être effectué dans la classe, c'est à dire la construction de la ville des mots, et ainsi l'inviter à venir la visiter.

Par la suite, la construction se ferait en classe, après avoir réfléchi ensemble à la mise en place de cette nouvelle ville : à quoi doit-elle ressembler ? Est-ce qu'on fait des affiches ou des constructions en volume ? Quels en seront les habitants ?

Cette première étude permettra aux élèves de s'approprier la ville, mais aussi de s'interroger sur les différents rôles des bâtiments, et de la population de notre ville. Elle nécessitera aussi une lecture, voire des relectures précises des textes. En plus de travailler en maîtrise de la langue, ce travail englobera aussi de la technologie pour ce qui est de l'élaboration et de la construction de la ville, ainsi que les arts visuels pour la décoration.

Cette ville s'agrandira au fur et à mesure des voyages des élèves dans la ville des mots. Il ne s'agira pas en effet d'un lieu clos, mais de quelque chose de mouvant et surtout d'exploitable par les élèves lors de travaux en autonomie ou lors d'une réflexion collective sur un sujet particulier concernant la ville ou la grammaire.

Pour que le travail soit complet, il est important d'y ajouter des situations d'écriture. En effet, comme cela a été dit plus haut, une simple lecture ne saurait être suffisante, ni même l'appropriation de la ville par sa construction. Pour que le projet soit donc entièrement réalisable, la classe pourrait faire, à chaque étape de la construction, un compte-rendu ainsi que des fiches techniques de leurs constructions. Ces écrits pourraient servir d'une part à rendre compte à l'auteur du travail effectué, mais aussi à des élèves d'une autre classe pour qui pourraient à leur tour construire une ville des mots. De plus, ils laisseraient à chaque enfant la trace du travail fait en classe.

Pour que cela soit possible, les élèves devront donc être mis face à ce type d'écrits et devront prendre conscience de sa structure et de son utilité. Par ce travail, les élèves seront donc amenés à étudier ce type de texte, mais seront aussi confrontés à la production d'écrits et rencontreront alors des difficultés qui pourront être réglées par la grammaire et le travail sur la ville des mots.

Les productions peuvent aussi s'élargir à d'autres types d'écrits que le compte-rendu. On peut aussi imaginer que les élèves sont libres d'écrire des récits sur d'éventuelles aventures dans la ville des mots comme le racontent Jeanne et Thomas, les héros du roman.

On imagine donc finaliser ce projet par la rencontre effective avec l'auteur du roman. Il pourrait alors visiter la ville comme la classe l'aurait représentée, mais aussi lire les différents récits et compte-rendus écrits tout au long de l'année.

B. L'APPROCHE LUDIQUE A-T-ELLE PERMIS DE RENDRE LA GRAMMAIRE PLUS CONCRETE ?

1. La grammaire au CE1 et l'utilisation de métaphores

L'année de CE1 est la dernière année du cycle des apprentissages fondamentaux, qui est essentiellement basé sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cet apprentissage se fait sur trois ans, on peut donc considérer qu'un élève de début de CE1 ne maîtrise pas entièrement la lecture. Même si les élèves sont en majorité capables de lire et de déchiffrer un texte, la compréhension reste souvent difficile. On aborde alors la grammaire et ses termes complexes qui ne font pas sens chez l'enfant s'il n'y a pas derrière un travail d'appropriation.

Dans ce travail, cette tâche a été simplifiée. L'utilisation de métaphores pour découvrir le système grammatical a fait que les élèves se sont vite appropriés les différentes notions abordées. Le vocabulaire précis (tel que nom, adjectif, verbe) a toujours été employé en parallèle au vocabulaire propre à la vie des mots. Même si le plus souvent les enfants utilisent le terme de papillon pour parler de nom, ils savent que cela correspond à une même réalité.

2. La visualisation de la phrase

Le fait d'avoir utilisé des étiquettes de différentes formes qui correspondent à différentes natures de mots a aussi été une aide pour les enfants. En effet, lors de la première partie du travail qui concernait le groupe nominal, ils savaient dire qu'il faut une cloche, un papillon et une fleur pour le constituer. La combinaison de deux papillons était alors impossible, et ce grâce au repérage visuel. Ils savaient que pour constituer un groupe, il fallait aller piocher un papillon, puis trouver une cloche et une fleur qui lui correspondaient. Cela les a aussi aidés à comprendre que chaque nom est précédé de son article.

De ce fait, l'idée du groupe nominal restait figée. En effet, les élèves ont du mal à imaginer que les choses puissent être autrement que cet ordre établi. Dans notre langue, la place de l'adjectif n'est pourtant pas fixe, mais en français moderne, l'usage courant est de mettre l'adjectif après le nom (un oiseau bleu, une assiette ronde...). Or certains adjectifs ne peuvent se trouver à cette place, tels que les adjectifs ordinaux (la dernière heure, la seconde place..)⁴. Dans certaines constructions, les enfants étaient donc perturbés, mais quelques-uns n'en tenaient pas compte et savaient placer l'adjectif à la bonne place. Cela ne dépend en effet pas d'un apprentissage, mais de l'usage de la langue. Quelques enfants se sont aussi amusés à faire des groupes nominaux en mettant plusieurs adjectifs pour un seul nom.

On peut donc dire que même si l'image que les enfants se sont faite d'une phrase ou d'un groupe nominal pouvait parfois les déranger, jamais cela n'a été un véritable obstacle.

⁴ Voir **TOMASSONE R.** *Pour enseigner la grammaire*. Pages 221/222.

C. MOTIVATION DES ELEVES ET FACILITATION D'ECRITURE

Même si la démarche que nous avons mise en place semble avoir fonctionné, un des problèmes consiste à évaluer la portée des apprentissages. On ne peut en effet comparer cette méthode avec une autre. Pour cela, il aurait fallu travailler dans deux classes en parallèle, appliquer une certaine méthode dans une, puis cette démarche ludique dans l'autre pour comparer. Mais même dans ce cas, les résultats seraient faussés. Si les enfants ne sont pas les mêmes, ils n'auront pas le même vécu, et certaines méthodes pourraient fonctionner avec certains élèves mais pas avec d'autres.

De plus, on sait que le travail sur les accords dans le groupe nominal et sur l'accord sujet/verbe se poursuit tout au long de la scolarité de l'enfant, et se complexifie. On ne peut pour l'heure dire si la découverte de la ville des mots aidera les élèves tout au long de leur parcours scolaire.

1. Motivation

Si l'évaluation ne peut être possible, l'enthousiasme que montraient les élèves à chaque séance a été un véritable moteur dans ce travail. Lors de mes interventions, je pouvais remarquer un dynamisme important de la part de chaque élève, ils attendaient ma venue, et parlaient souvent de notre travail à la titulaire de la classe. Le travail sur la ville des mots a même souvent été le principal sujet des lettres qu'ils envoyaient à leurs correspondants. Ils ont même souhaité écrire à l'auteur de la ville des mots une lettre pour lui faire part de notre travail.

De plus la ville des mots était en libre accès pour les enfants lors de travaux en autonomie. Le succès que rencontrait cette activité prouve une fois de plus l'intérêt que portaient les élèves à notre travail. Entre eux, ils ont imaginé le concours de la phrase la plus drôle. Cette idée a été soutenue par la titulaire de la classe qui, lors de la correction des phrases, lisait les meilleures à l'ensemble de la classe.

2. Facilitation d'écriture

On peut aussi se demander si cette démarche est réinvestie lors de travaux d'écritures. Celle-ci ne serait pas valable si les enfants ne tenaient pas compte du travail sur la ville des mots lors de leurs productions.

On sait aussi que tout travail d'écriture nécessite la mobilisation de plusieurs acquis, et par ce fait, les accords ne sont pas toujours effectués lors d'un premier jet. L'élève doit d'abord se concentrer sur ses idées, la construction de son texte, mais aussi le graphisme pour certains.

Or il s'avère que même si les élèves font des fautes d'accord dans leurs textes, celles-ci sont reprises lors des corrections. S'il s'agit d'un cas simple que l'enfant peut régler lui-même, l'enseignante lui demande alors de faire référence au travail sur la ville des mots et la correction est donc possible. Si le cas est plus difficile, l'enseignante va noter au tableau la phrase à corriger et la soumettre à l'ensemble de la classe. Dans la plupart des cas, un mariage est effectué, et les enfants trouvent d'eux-mêmes la correction.

3. Elève en difficulté

Il se trouve que dans cette classe, il y a un élève en difficulté. Cet enfant ne sait encore pas lire, il ne maîtrise pas le déchiffrage. Il essaie juste de deviner les mots à partir de la première lettre.

Grâce au travail sur la ville des mots, il est maintenant capable de faire des phrases simples à l'écrit, chose dont il était incapable en début d'année. En effet, lors de productions d'écrits, l'enseignante écrit le vocabulaire nécessaire aux enfants sur le tableau, à leur demande. Le tableau est vite plein, mais un enfant lecteur peut s'y retrouver lorsqu'il cherche un mot. Par contre, dans le cas où l'élève ne peut pas lire, cela devient trop fastidieux. C'est dans ce cas que la manipulation l'aide. Avec sa maîtresse, il va sélectionner plusieurs mots de la ville des mots. Il aura alors sur sa table des papillons, des cloches et des fleurs, ainsi que des fourmis. Grâce aux différentes formes, il sait catégoriser les mots, et va commencer par choisir le nom qui lui convient.

Ensuite, il sait qu'il lui faudra trouver une cloche et une fleur, pour faire le groupe nominal. Comme nous l'avons vu plus haut, cet enfant utilise l'image qu'il a d'une phrase pour pouvoir en reconstituer.

Il est vrai que dans son cas, il n'est pas encore en mesure de faire des accords, même simples. Mais il y a chez lui de véritables progrès, car grâce à la manipulation, il prend plaisir à travailler, alors que l'on pouvait sentir en lui un certain découragement.

CONCLUSION

Ce projet était ambitieux à la base, car très peu de travaux abordent la grammaire de façon ludique. Nous ne pouvions nous appuyer sur des méthodes de travail déjà existantes, tout a dû être construit au cours de l'année, avec comme seule base le roman d'Erik Orsenna.

La titulaire prolonge encore ce travail dans la ville des mots, la classe a abordé avec une étonnante facilité la conjugaison, et ce grâce à « La grammaire est une chanson douce ».

Pourtant, comme nous avons pu le voir, il reste encore des points à éclaircir, à retravailler. Il n'est pas évident d'adapter un roman en leçons de grammaire, même si ce dernier s'y prête. Malgré les difficultés que nous avons rencontrées, mais aussi grâce à l'engouement des enfants envers notre travail, j'espère pouvoir un jour continuer et améliorer cette démarche afin de l'exploiter dans les prochaines années, mais aussi de pouvoir partager cette expérience avec d'autres enseignants cherchant des solutions pour aborder la grammaire.

BIBLIOGRAPHIE

BOUCHARD P. et PETAUD-BOUCHARD M. *La grammaire est un jeu d'enfant.* Calmann Levy, 1997. 164 p.

CAMPANA M. et CASTINCAUD F. *Comment faire de la grammaire.* ESF Editeur, 1999. 128 p.

DEETJEN E., KRIEG P. Et SCHELCHER JM. *Grammaire, Orthographe grammaticale.* Bordas pédagogie, 2001. 128 p.

DELAFOND A. *Bâtir une grammaire au cycle des apprentissages fondamentaux.* CRDP Nord-pas-de-Calais, 2000. 140 p.

France. Ministère de l'éducation nationale et de la culture, direction des écoles. *La maîtrise de la langue à l'école.* CNDP, 1992. 192 p.

France. Ministère de l'éducation nationale, direction des écoles. *Enseigner la grammaire,* Ecole élémentaire, Compléments aux programmes et instructions du 15 mai 1985.

France. Ministère de l'éducation nationale. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP, 2002. 288 p.

JOLIBERT J. Et Groupe de recherche d'Ecouen. *Former des enfants producteurs de textes.* Hachette éducation, 1988. 159 p.

LECLEC'H-LUCAS J., LUCAS JC et MEUNIER R. *A portée de mots CE1.* Hachette éducation, 2003. 176 p.

ORSENNA E. *La grammaire est une chanson douce.* Stock, 2001. 150 p.

ORSENNA E. *Site Internet*, <http://www.erik-orsenna.com>

TOMASSONE R. *Pour enseigner la grammaire*. Delagrave Pédagogie et formation, 2002. 318 p.

TOMASSONE R. et PETIOT G. *Pour enseigner la grammaire II*. Delagrave Pédagogie et formation, 2002. 287 p.

TOUATI R. De la création à l'exploration de la ville des mots. *Animation et éducation*, 2004, n°178, p 32.

ANNEXES

ANNEXE 1

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DIRECTION DES ÉCOLES	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE COMPLÉMENTS AUX PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS DU 15 MAI 1985
---	--

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE

[...] l'enseignement grammatical est une discipline réflexive et sa démarche devrait consister, non pas à imposer aux enfants des connaissances grammaticales abstraites dont la signification leur échapperait largement, et qui ne leur donneraient pas une plus grande maîtrise de leur langue, mais beaucoup plus à les aider à prendre conscience de la façon dont fonctionne effectivement cette langue qu'ils manient sans cesse, pour que cette **appropriation** active leur donne plus de sûreté et plus de liberté dans l'usage de celle-ci.

Cette démarche d'appropriation associe :

• **Un certain nombre d'attitudes** à l'égard de la langue :

- **Observer** des productions linguistiques, orales ou écrites, comme des objets que l'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques (de forme par exemple en ce qui concerne les phrases ou les mots, ou d'organisation sonore ou graphique, etc.).
- **Chercher** dans ces productions (qui auront été triées par le maître à cette fin pédagogique) certains détails ou certaines caractéristiques précises (un son par exemple, ou une graphie, ou un élément grammatical), et **repérer** les positions ou les contextes dans lesquels on les trouve.
- **Comparer** enfin, c'est-à-dire observer les uns par rapport aux autres, des éléments linguistiques divers (phrases, ou mots, ou sons, ou graphies, etc.) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences.

• **Des techniques d'exploration :**

- **Classer** (des phrases, ou des mots, ou des graphies, etc., que les enfants pourront avoir d'abord recherchés et repérés) ce qui suppose :
 - que soient définis des critères de classement (qui varieront selon ce qui est à classer, et qui pourront être, selon les cas, sonores ou graphiques, syntaxiques ou sémantiques, etc.);
 - que ces critères soient ensuite utilisés de façon rigoureuse;
 - enfin, que l'on s'interroge sur le résultat du classement effectué (c'est-à-dire les classes qui s'en dégagent, et les éléments dont elles sont constituées).
- **Manipuler** les unités linguistiques (du mot à la phrase), c'est-à-dire savoir effectuer certaines **opérations** (de suppression, de déplacement, de remplacement par exemple) d'où apparaîtront des ressemblances et des différences entre les objets étudiés (ainsi le remplacement de **je** par **vous** entraînera une modification sonore et graphique de la forme verbale qui suit le pronom, mais celui de **je** par **ils** pourra dans certains cas n'entraîner qu'une modification graphique, etc.), et savoir réemployer ces unités dans les écrits produits.

Ces attitudes et ces techniques doivent être apprises aux enfants qui y seront entraînés. Les maîtres ne craindront pas d'y passer du temps, tout en se rappelant que ces techniques ne constituent pas une fin en soi et ne doivent être enseignées qu'en tant qu'elles constituent une méthode. Les enfants seront ensuite invités à se servir de cette méthode pour réfléchir sur le fonctionnement de leur langue, et se constituer à son propos, sous la direction du maître, un savoir organisé et disponible.

ANNEXE 2

LA VILLE DES MOTS

En dessous de nous s'étendait une ville, une vraie ville, avec des rues, des maisons, des magasins, un hôtel, une mairie, une église à clocher pointu, un palais genre arabe flanqué d'une tour, un hôpital, une caserne de pompiers... Une ville en tout point semblable aux nôtres [...]

Les rues n'étaient parcourues que de mots. Des mots innombrables, radieux sous le soleil. Ils se promenaient comme chez eux, ils étiraient dans l'air tranquillement leurs syllabes[...]

LA TRIBU DES NOMS

Les mots s'organisent en tribus, comme les humains. Et chaque tribu a son métier.

Le premier métier, c'est de désigner les choses[...] Tel est le premier métier des mots : poser sur toutes les choses du monde une étiquette, pour s'y reconnaître. C'est le métier le plus difficile. Il y a tant de choses et des choses compliquées et des choses qui changent sans arrêt ! Et pourtant pour chacune il faut trouver une étiquette. Les mots chargés de ce métier terrible s'appellent les noms. La tribu des noms est la tribu principale, la plus nombreuse. Il y a des noms-hommes, ce sont les masculins, et des noms-femmes, les féminins. Il y a des noms qui étiquettent les humains : ce sont les prénoms. Par exemple, les Jeanne ne sont pas des Thomas[...] Il y a des noms qui étiquettent les choses que l'on voit et ceux qui étiquettent des choses qui existent mais qui demeurent invisibles, les sentiments par exemple : la colère, l'amour, la tristesse... [...]

LA TOUTE PETITE TRIBU DES ARTICLES

Son rôle est simple et assez inutile, avouons-le. Les articles marchent devant les noms, en agitant une clochette : attention, le nom qui me suit est un masculin, attention, c'est un féminin ! [...]

LA TRIBU DES ADJECTIFS

Les noms et les articles se promènent ensemble, du matin jusqu'au soir. Et du matin jusqu'au soir, leur occupation favorite est de trouver des habits ou des déguisements. A croire qu'ils se sentent tout nus à marcher comme ça dans les rues. Peut être qu'ils ont froid, même sous le soleil. Alors ils passent leur temps dans les magasins.

Les magasins sont tenus par la tribu des adjectifs.

Observons la scène, sans faire de bruit [...]

Le nom féminin " maison " pousse la porte, précédé de " la ", son article à clochette.

-Bonjour, je me trouve un peu simple, j'aimerais m'étoffer.

-Nous avons tout ce qu'il vous faut dans nos rayons, dit le directeur en se frottant déjà les mains à l'idée de la bonne affaire.

Le nom " maison " commence ses essayages. Que de perplexité ! Comme la décision est difficile ! Cet adjectif-là plutôt que celui-ci ? La maison se tâte. Le choix est si vaste. Maison « bleue », maison « familiale », maison « fleurie » ? Les adjectifs tournent autour de la maison cliente avec des mines de séducteur, pour se faire adopter. Après deux heures de cette drôle de danse, la maison ressortit avec le qualificatif qui lui plaisait le mieux : «hanté ». Ravie de son achat, elle répétait à son valet article :

- « Hanté », tu imagines, moi qui aime tant les fantômes, je ne serai plus jamais seule. « Maison », c'est banal. « Maison » et « hanté », tu te rends compte ? Je suis désormais le bâtiment le plus intéressant de la ville, je vais faire peur aux enfants, oh comme je suis heureuse ! [...]

ANNEXE 4

LES MARIAGES

- Attends, l'interrompt l'adjectif, tu vas trop vite en besogne. Nous ne sommes pas encore accordés.
- Accordés ? Que veux-tu dire ?
- Allons à la mairie. Tu verras bien.
- À la mairie ! Tu ne veux pas te marier avec moi, quand même ?
- Il faut bien, puisque tu m'as choisi.
- Je me demande si j'ai eu raison. Tu ne serais pas un adjectif un peu collant ?
- Tous les adjectifs sont collants. Ça fait partie de leur nature [...]

A vrai dire c'étaient de drôles de mariages[...]

L'article entrait par une porte, l'adjectif par une autre. Le nom arrivait le dernier. Ils disparaissaient tous les trois. Le toit de la mairie me les cachait. J'aurais tout donné pour assister à la cérémonie. J'imagine que le maire devait leur rappeler leurs droits et leurs devoirs, qu'ils étaient désormais unis pour le meilleur et pour le pire.

Ils ressortaient ensemble se tenant par la main, accordés, tout masculin ou tout féminin : le château enchanté, la maison hantée...

Peut-être qu'à l'intérieur le maire avait installé un distributeur automatique, les adjectifs s'y ravitaillaient en " e " final pour se marier avec un nom féminin. Rien de plus docile et souple que le sexe d'un adjectif. Il change à volonté, il s'adapte au client.

Certains, bien sûr, dans cette tribu des adjectifs, étaient moins disciplinés. Pas question de se modifier. Dès leur naissance, ils avaient tout prévu en se terminant par " e ". Ceux-là se rendaient à la cérémonie les mains dans les poches. « Magique », par exemple. Ce petit mot malin avait préparé son coup. Je l'ai vu entrer deux fois à la mairie, la première avec « ardoise », la seconde avec « musicien ». Une ardoise magique (tout féminin). Un musicien magique (tout masculin). " Magique " est ressorti fièrement. Accordé dans les règles mais sans rien changer. Il s'est tourné vers le sommet de ma colline. J'ai l'impression qu'il m'a fait un clin d'œil : tu vois, Jeanne, je n'ai pas cédé, on peut être adjectif et conserver son identité.

Charmants adjectifs, indispensables adjoints ! Comme ils seraient mornes, les noms, sans les cadeaux que leur font les adjectifs, le piment qu'ils apportent, la couleur, les détails[...]

ANNEXE 5

LES VERBES ET LES AUXILIAIRES

Par leur manière de s'agiter perpétuellement et en tout sens, on aurait dit des fourmis [...]

- Ce sont les verbes. Regardez-les, des maniaques du labeur. Ils n'arrêtent pas de travailler.

IL disait vrai. Ces fourmis, ces verbes, comme il les avait appelés, serraient, sculptaient, rongeaient, réparaient ; ils couvraient, polissaient, limaient, vissaient, sciaient ; ils buvaient, cousaient, trayaient, peignaient, croissaient. Dans une cacophonie épouvantable. On aurait dit un atelier de fous, chacun besognait frénétiquement sans s'occuper des autres.

Un verbe ne peut pas se tenir tranquille, m'expliqua la girafe, c'est sa nature. Vingt-quatre heures sur vingt-quatre, il travaille. Tu as remarqué les deux, là-bas, qui courent partout ?

Je mis du temps à les repérer, dans le formidable désordre. Soudain, je les aperçus, « être » et « avoir ». Oh, comme ils étaient touchants ! Ils cavalaient d'un verbe à l'autre et proposaient leurs services : « Vous n'avez pas besoin d'aide ? Vous ne voulez pas un coup de main ? »

- Tu as vu comme ils sont gentils ? C'est pour ça qu'on les appelle des auxiliaires, du latin *auxilium*, secours.

ANNEXE 6

à Monsieur Orsenna,
de l'Académie Française

Monsieur,

Elève de 2ème année à l'IUFM de Lorraine, j'ai choisi pour sujet de mémoire "comment simplifier l'approche de la grammaire au cycle 2 à travers des activités ludiques ?". Ce choix m'a été inspiré après la lecture de votre roman, La grammaire est une chanson douce, qui m'a captivé !

Je suis donc intervenue dans une classe de CE1, où j'ai présenté votre ville des mots, comme Jeanne la découvre. Du décor en carton aux mariages à la mairie, nous avons donc exploité au mieux ce nouveau domaine...

Cela a été un véritable succès ! Les enfants ont tout de suite été pris dans l'histoire, attendaient avec impatience de découvrir de nouveaux personnages, et se régalaient de jouer à Monsieur le Maire et de prononcer le "je vous unis et vous accorde..." lors des mariages.

Pour toute la magie que vous apportez à notre très belle langue, le bonheur que vous provoquez lors de la lecture de votre roman ainsi que les bons moments passés en classe à faire vivre votre ville, je tenais à vous remercier. Merci à Jeanne et à Thomas d'avoir découvert cette île, et merci à vous de nous la faire partager.

Dall'Aglio Evelyne

PS : Je joins à mon courrier celui des enfants qui tenaient eux aussi à vous remercier. Ils seraient ravis d'avoir une réponse de votre part.

ANNEXE 7

le 27 janvier 2005

Cher Monsieur Orsenna,

Nous sommes 20 élèves d'une classe de Ce1 dans une toute petite école de campagne en Lorraine.

Nous tenions beaucoup à vous envoyer cette lettre pour vous remercier d'avoir écrit un si joli livre. Nous avons appris plein de choses en nous amusant grâce à "La grammaire est une chanson douce".

Une maîtresse est venue plusieurs fois dans notre classe pour nous lire des morceaux de votre livre et nous apprendre les articles, les noms, les adjectifs et les verbes. Notre maîtresse continue avec d'autres extraits.

C'est super parce que c'est vraiment plus facile de faire des phrases avec des cloches, des papillons ou des fourmis. On a plein d'idées pour nos textes et on a plus peur de se tromper. En plus, on a un distributeur pour les terminaisons dans notre "usine". On n'oublie plus les "e" du féminin ou les "s" du pluriel.

L' "usine", c'est une petite table où on peut aller quand on veut et où on fabrique des phrases. Il y a même un concours des phrases les plus drôles. La maîtresse qui est venue a même affiché les maisons de la ville des mots dans la classe et il y a des papillons au plafond.

Pour Noël, nous avons construit une ville des mots en gâteaux et en bonbons, et on a tout dévoré.

Nous sommes très contents d'avoir appris toutes ces choses. Encore merci.

Nous espérons que vous pourrez peut-être nous répondre.

Au revoir.

La classe de CE1.

ANNEXE 8

Vivre la ville des mots.
Je voudrais y habiter.

Marie

Très intéressant. Marie-Lou

On s'est bien amusés.

Mexa
marion

Camille

C'était très bien.

Justine

DALL'AGLIO Evelyne

IUFM de Lorraine

site de Moselle, Montigny-les Metz

**Comment simplifier l'approche de la grammaire au cycle 2 à
travers des activités ludiques ?**

L'idée de ce projet a été d'aborder la grammaire de manière ludique dans une classe de CE1 et ce à partir du roman d'Erik Orsenna, « La grammaire est une chanson douce ». Ce livre nous emmène dans un voyage au cœur de la langue française, et nous fait particulièrement visiter la Ville des Mots. Nous avons donc emmené les enfants à travers cette ville, et nous avons abordé ensemble la notion de groupe nominal simple (article, nom, adjectif) et ses accords en genre et en nombre, ainsi que la notion de verbe.

Mots clés :

grammaire, cycle 2, groupe nominal, verbe