

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE AU CYCLE 3

FABIENNE VERNET

Inspectrice de l'Education nationale, Circonscription de Grenoble 4
Mission prévention de l'illettrisme Isère

7 mars 2012 Annecy ouest

Un enjeu pour l'égalité des chances à l'école

»» Un lien significatif avec les finalités de la réforme de l'école primaire

- réduire l'échec scolaire (items à renforcer, points de vigilance)
- réduire le poids des déterminismes sociaux

Objectifs de la conférence

- ▶ Partager une **culture départementale** (travail d'équipes et travail individuel)
 - ▶ **Outiller** les maîtres dans leurs connaissances et dans le choix de **leviers**
 - ▶ Stabiliser, infléchir ou développer des pratiques pour que l'école offre de **véritables chances d'apprentissage** à tous : loi du 23 avril 2005
- 

Objectifs de la conférence (suite)

- ▶ **Définir des priorités d'action pédagogique**
 - ▶ **Réfléchir aux outils des élèves, du cycle et du maître** (programmations, évaluation, analyse de manuels, traitement de la difficulté)
 - ▶ **Donner toute sa place à l'aide personnalisée**
- 

Points de réflexion

- ▶ Que sait-on aujourd'hui des acquisitions linguistiques du jeune enfant ?
 - ▶ Quels sont les enjeux de l'enseignement de la grammaire ? Quel est le devenir scolaire et professionnel d'un élève entrant en 6eme sans maîtriser les compétences de base en grammaire ?
 - ▶ Quelle place dans le socle commun de connaissances et de compétences ?
- 

Points de réflexion

- ▶ Quelle place accorder à la grammaire par rapport aux autres apprentissages ? particulièrement celui du lire-écrire
 - ▶ Comment générer le plus possible d'apprentissages ?
- 

Points de réflexion

- ▶ La grammaire n'a-t-elle de liens qu'avec la langue écrite ? **Un premier principe : toujours du langage vers la langue (M. Brigaudiot)**
- ▶ Comment faire percevoir aux élèves la **cohérence du système** ?
- ▶ Comment éviter les îlots de connaissances formelles ?
- ▶ Comment **développer le raisonnement** ?

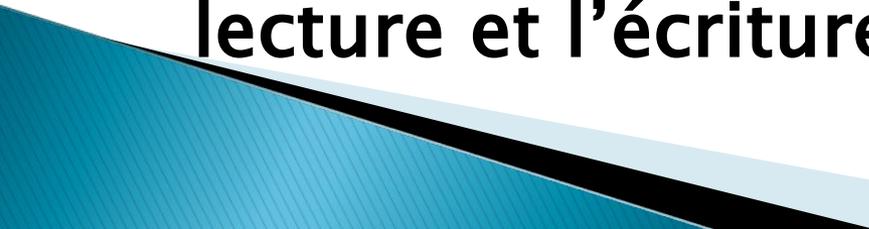
Des problématiques professionnelles

- ▶ **Comment installer les connaissances ?**
Installer quoi ? À quel moment (ex du métalangage) ? À quel rythme ? Comment ?
 - ▶ **Comment programmer les apprentissages ?**
Est-ce qu'une programmation de cycle suffit ?
Problème des environnements linguistiques à réfléchir (cf programmation de Claudie Péret)
 - ▶ **Comment réactiver les apprentissages pour rendre les élèves compétents ?**
- 

Définition de la grammaire

- ▶ Ensemble des règles régissant une langue à un moment de son évolution (norme)
- ▶ Ouvrage servant à décrire les règles en usage dans une langue (manuel)
- ▶ **Outil d'analyse de cette langue ayant pour but de la décrire et de la comprendre pour mieux s'en servir : perspective pragmatique du socle commun. C'est la compétence en acte qui est visée. Savoir mieux comprendre, dire, écrire.**

Relèvent de la grammaire descriptive des éléments :

- ▶ De phonologie
 - ▶ De morphologie
 - ▶ De vocabulaire
 - ▶ De syntaxe
 - ▶ De conjugaison
-
- ▶ Les apprentissages en grammaire sont donc fortement en interaction avec d'autres domaines de l'étude de la langue et **avec la lecture et l'écriture.**
- 

Des constats de départ

» Travaux de recherche, études,
évaluations nationales

Des constats liés aux évaluations nationales, résultats Isère

- ▶ Taux de réussite départemental variable selon les critères : toutes écoles / RRS / hors RRS
- ▶ On constate **une hiérarchisation identique des résultats** quelles que soient les zones observées (RAR, RRS, hors EP)
- ▶ L'EP est systématiquement en retrait dans les taux de réussite avec un écart le plus faible à -4% et un écart le plus fort à -13%

| N°item | % circonscription | % DEP | % ACAD |
|--------|-------------------|-------|--------|
| 40 | | 31% | 25% |
| 34 | | 29% | 29% |
| 45 | | 31% | 30% |
| 35 | | 38% | 35% |
| 42 | | 44% | 44% |
| 38 | | 46% | 45% |
| 37 | | 57% | 60% |
| 44 | | 66% | 62% |
| 20 | | 52% | 58% |
| 36 | | 70% | 69 % |
| 19 | | 66% | 68% |
| 41 | | 68% | 68% |
| 17 | | 68% | 72% |
| 39 | | 76% | 76% |
| 18 | | 86% | 83% |

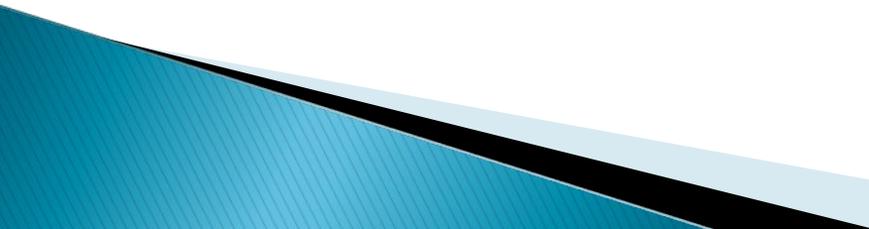
Des constats liés aux évaluations nationales, résultats circonscription

- ▶ **Des réussites et points forts :**
- ▶ identifier des verbes dans des phrases (86%),
- ▶ identifier un pronom (76%),
- ▶ identifier le sujet dans des phrases (68%)

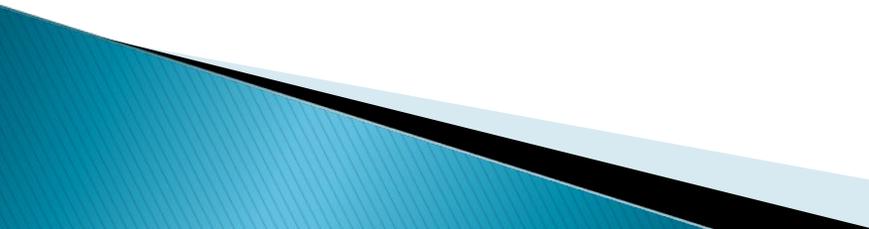
Mais



Des constats liés aux évaluations nationales, résultats circonscription

- ▶ **Des points de vigilance**, voire des insuffisances :
 - ▶ identifier un pronom relatif (31%),
 - ▶ exactitude et correction des formes verbales à l'imparfait dans une réécriture (29%)
 - ▶ Conjuguer parler et aller au passé simple et au passé composé (31%)
 - ▶ Formes verbales au passé simple dans une réécriture (38%)
- 

Des points de repère académiques

- ▶ Quelques items discriminants RRS / Hors RRS
 - ▶ Formes verbales à conjuguer présent et futur (-13%)
 - ▶ Identifier des compléments circonstanciels (-12%)
 - ▶ Identifier 2 noms communs (-10%) mais réussite académique plafonnée à 64%
 - ▶ Repérer un COD (-10%) mais réussite académique plafonnée à 66%
- 

Quelles orientations ? quels infléchissements de nos pratiques d'enseignement ?

- ▶ Renforcer la **catégorisation**
- ▶ Solliciter les capacités **d'analyse** des élèves
- ▶ Apprendre aux élèves la **malléabilité** de la langue

Quelles orientations ? quels infléchissements de nos pratiques d'enseignement ?

- ▶ Solliciter des **opérations mentales** riches et variées
- ▶ Asseoir les **fondamentaux** (texte, phrase) afin d'éviter une atomisation des connaissances
- ▶ Contribuer à construire les **hiérarchies syntaxiques** en appui sur des mises en relation

Quatre fondamentaux

- ▶ Une bonne **pratique orale de la langue** : la **grammaire est une activité de langage**
- ▶ La construction précoce de la **catégorisation** chez de jeunes élèves
- ▶ La **posture** de l'élève par rapport à la langue
- ▶ L'importance des **fondamentaux** (phrase, classes essentielles) afin d'éviter une atomisation des connaissances

Une étude récente et une note

- ▶ Danièle MANESSE et Danièle COGIS :

Orthographe à qui la faute ?

ESF éditeur, 2007

- ▶ Note 08.38, décembre 2008

Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007

Une enquête récente

- ▶ Danièle MANESSE et Danièle COGIS :
Orthographe à qui la faute ?
ESF éditeur, 2007
- ▶ Principe de l'enquête : une dictée effectuée en 1987 pour une large population d'élèves du CM2 à la 3eme reproposée à une large population d'élèves en 2005.
- ▶ Travail d'analyse des résultats

- ▶ Augmentation considérable du nombre d'erreurs orthographiques :
- ▶ 1987 : 8 erreurs lourdes / 2005 : **13 erreurs lourdes**
- ▶ **L'écart entre les élèves de 1987 et ceux de 2005 est de 2 ans** : ceux de 5^e en 2005 ont le niveau des CM2 d'il y a 20 ans.
- ▶ Les **CM2** de 2005 sont ceux qui, avec les 4^{eme} présentent la plus forte augmentation du nombre de fautes lourdes.

Les écarts sont importants si l'on considère certains critères précis :

- ▶ **ZEP / hors ZEP : un an d'écart** dans les scores (les 6^e ZEP réussissent au niveau des CM2 hors ZEP, qui eux-mêmes réagissent comme des CE2 d'il y a 20 ans). Quelle égalité des chances ? Quel rôle de l'école dans la compensation ?
- ▶ **Les filles réussissent mieux que les garçons.** En moyenne, les filles ont une année d'avance dans leurs compétences sur les garçons, ce qui était déjà le cas en 1987.

- ▶ **25 % des élèves concentrent les réussites**
- ▶ **25 % concentrent les scores les plus élevés des erreurs** : on connaît tous la grande hétérogénéité des classes (mêmes constats pour PISA ou PIRLS).

Analyse qualitative des erreurs

- ▶ si l'on compare les élèves 1987 et les élèves 2005, on constate :
 - moins d'erreurs de ponctuation
 - une **amélioration en orthographe lexicale** en 2005
- ▶ En revanche, on voit une nette augmentation du nombre d'erreurs de grammaire dues à une **mauvaise application des règles de grammaire** ou à une **absence de traitement grammatical des unités de la phrase**

Que conclure de cette enquête?

- ▶ En analyse, on peut dire que si les élèves progressent en orthographe lexicale pure, **ils régressent dans le traitement phrastique, donc grammatical.** Dans le même temps, on ne voit pas d'amélioration des scores de compréhension.
- 

Des constats de la DEEP

- ▶ Retard scolaire / « À l'heure »
 - ▶ Sexe Garçons / filles
 - ▶ PCS (agriculteurs, sans activité, les plus touchés)
 - ▶ Cadres, prof. intellectuelles les moins touchés
- 

Que peut-on en conclure ?

- ▶ Que l'enseignement de la langue a sans doute été trop **morcelé** en unités trop **dispersées** (ex savoir écrire un mot sans réfléchir assez à son rôle dans la phrase).
- ▶ **Que l'unité de la phrase a manqué de structuration.**
- ▶ Que la langue n'a pas assez servi de support d'intérêt ni de réflexion (grammaire de texte privilégiée).
- ▶ **Que nous pouvons améliorer les performances du système et les résultats des élèves.**

Les programmes 2008

Une approche renouvelée de l'étude de la langue

Un enseignement **structuré** de toutes les composantes, programmé et **non aléatoire**
(bien distinguer : enseigner la grammaire à l'occasion des textes et à partir des textes)

... tout au long de l'école primaire

... « explicite » en école élémentaire

Un retour à l'équilibre

- ▶ Observer et réfléchir ne suffisent pas à rendre les élèves compétents lors de la réalisation de tâches complexes.
 - ▶ Equilibrer les apprentissages de sorte à équilibrer les manipulations, classements, découvertes, réflexion et l'entraînement et la systématisation.
- 

PLAN DE L'INTERVENTION

- ▶ 1. Agir par la prise en compte effective de la logique des acquisitions langagières et linguistiques
 - ▶ 2. Agir par le facteur temps
 - ▶ 3. Agir par l'organisation et la planification du travail des élèves
 - ▶ 4. Agir par la démarche et par les opérations mentales
- 

PREMIERE PARTIE

- » Agir par la prise en compte effective de la logique des acquisitions langagières et linguistiques

L'apprentissage de la lecture n'est pas achevé au cycle 3

- ▶ Les élèves de 8 ans sont loin d'avoir fini d'apprendre à lire : ils gagnent plus d'une seconde de traitement de l'identification d'un mot.
- ▶ Nécessité de renforcer encore les procédures de bas niveau en lecture. Celles-ci sont corrélées à une approche grammaticale de la phrase (cf traitement de groupes de mots).

Une définition de la lecture

- ▶ *« Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. »*

IGEN et ONL 2005-123.

- ▶ L'activité de lecture est nécessairement étroitement liée à un appui sur la grammaire puisqu'elle est une activité de langage

Des notions fondamentales sont en cours de construction

- ▶ Les élèves de 8 ans commencent à construire la notion de pluriel (voir les travaux de Brissaud, Fayol, Totereau).
- ▶ Comparaison avec les travaux des Québécois sur l'acquisition du pluriel.
- ▶ **L'objectif de l'enseignant est de pouvoir accompagner chaque élève dans son passage de l'explication par le sens à une explication linguistique.**
- ▶ Les situations linguistiques et les conditions de traitement d'une tâche entrent en ligne de compte : orthographe en dictée, en situation de production d'écrit, en cas d'attention partagée, en copie...

Interactions fortes quantitatif / qualitatif

- ▶ **Toujours un lien quantitatif / qualitatif : seul le quantitatif dans le domaine du vocabulaire peut permettre la combinatoire syntaxique en production et la compréhension d'énoncés**
- ▶ Une des réponses réside donc dans **l'acquisition langagière orale, dans la lecture de textes, dans la réécriture de phrases** (exemple du petit laboratoire d'écriture de Claudie Péret)

Le lexique mental

- ▶ On connaît mieux les éléments du lexique mental : travaux de Stanislas Dehaene qui parle de « collection de dictionnaires ». *Les neurones de la lecture*, O. Jacob, 2007
- ▶ Exemples de lésions cérébrales chez l'adulte avec perte du vocabulaire dans un certain champ lexical (ex : les noms d'animaux).

Le lexique mental

- ▶ Le mot est installé avec une représentation sonore, sémantique, orthographique, c'est bien connu, **mais aussi dans un classement grammatical** (classes de mots) et **probablement de fonction** dans la phrase (rôle du verbe, rôle d'un adjectif...) pour que des **substitutions** soient possibles et pour que des **relations** soient établies.

Importance des contextes linguistiques de présentation

- ▶ Pédagogie de la liste analogique comme levier
- ▶ Faire varier les contextes linguistiques : *Mon père **conduit** une voiture rouge. La voiture de mon père **est** rouge. La voiture, qui **roule** à toute allure, **est** celle de mon père. La voiture rouge de mon père **a été révisée** hier. Ma mère **avait dit** à mon père **d'acheter** une voiture rouge...*
- ▶ Jouer sur les variations des relations entre les mots

Trois incidences pédagogiques

- ▶ Il y a nécessité d'amener très tôt l'enfant à réfléchir sur les **catégories** de la langue, **dès le CP et même dès la maternelle.**
- ▶ Les apprentissages nécessitent beaucoup de temps, lié au temps développemental donc une **récurrence des activités s'impose.**
- ▶ Il faut prendre le temps de **structurer** les apprentissages.
- ▶ Et une question : Installer d'abord une catégorisation ou le métalangage ? Question qui sous-tend la réflexion.

DEUXIEME PARTIE

» Agir par le facteur
temps

L'importance du temps scolaire

- ▶ **Nécessité d'un temps continu et récurrent.**
C'est une préoccupation de tous les instants qui ne tolère pas la pédagogie du zapping.
- ▶ **Temps scolaire déterminant :** quand on compare les emplois du temps des classes de cycle 3 dans une même circonscription on constate des écarts de pourcentages considérables : jusqu'à 40 % du temps scolaire en moins en français dans le temps hebdomadaire, soit quasi une demi-année de perdue. Etude de Bruno Suchaut corroborée par une étude de la circonscription de Cluses.

Le volume horaire à respecter

- ▶ Un peu moins de 8 heures à utiliser pour le français (cycle 3), ce qui suppose un temps d'un peu moins de 2H quotidiennes. C'est un dû et un minimum pour progresser. **Une heure doit être utilisée pour la grammaire au sens large (fractionnée).**

Le volume horaire à respecter

- ▶ Bien distinguer le temps spécifique français du temps d'apprentissage de la langue dans les disciplines.
 - ▶ N'importe quelle discipline peut donner lieu à la pratique de la langue mais quel réel apprentissage linguistique ?
- 

Savoir gérer le volume horaire

- ▶ Plus on allonge la longueur des plages horaires, moins on est efficace (perte de l'objectif, dilution de l'activité, perte de concentration, perte de la clarté cognitive).
- ▶ Réfléchir en ces termes à l'aide personnalisée et aux stages de remise à niveau. Pas assez d'utilisation de l'aide personnalisée en cycle 2 (constat fait d'après une enquête iséroise).
- ▶ Mais ne pas différer à l'aide personnalisée des apprentissages qui relèvent de la classe.

Impression d'un paradoxe

- ▶ Les notions fondamentales sont longues à installer.
 - ▶ Les nouveaux programmes conduisent à accumuler précocement des savoirs et savoir-faire.
 - ▶ Pourquoi conférer une importance au métalangage ?
- 

S'organiser autrement dans le temps

- ▶ Il faut donc reconsidérer la manière d'aborder et de structurer les notions et l'organisation des apprentissages : **hiérarchiser, prioriser, répartir le temps.**
- ▶ Il faut réinterroger nos progressions et programmations : éléments du programme et proposition de Claudie Péret
- ▶ Une quinzaine de notions rentables par année dont certaines sont abordées antérieurement.
- ▶ Ne pas entrer dans une logique juxtapositive mais jouer sur des entrées multiples et une logique de cycle

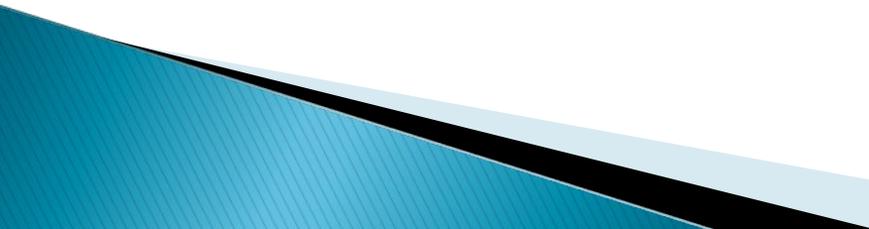
Pour installer la notion de verbe

- ▶ Jeux sur des variations de sujets, de temps
- ▶ Manipulations en conjugaison (jeux Renée Léon)
- ▶ Phrase du jour
- ▶ Ateliers d'écriture
- ▶ Exercices de substitutions, de classements
- ▶ Réductions de phrases jusqu'à la phrase minimale
- ▶ Allongements de phrases (surtout en ajoutant des propositions)
- ▶ Segmentation de phrases : cf Jean-Paul Vaubourg
Etudier la langue au cycle 3, Sceren CCRDP Amiens

TROISIEME PARTIE

- » Agir par
l'organisation et la
planification du
travail des élèves

Selon quels critères répartir les activités dans l'emploi du temps ?

- ▶ En fonction des objectifs visés
 - ▶ En fonction de la phase de l'apprentissage
 - ▶ Il est raisonnable de consacrer **au moins une heure/jour à l'étude de la langue** (beaucoup de maîtres font plus)
 - ▶ Il faut des séances spécifiques consacrées à l'apprentissage de la langue
- 

Deux catégories d'activités

- ▶ Objectifs :
- ▶ systématiser les apprentissages et développer des automatismes
- ▶ relancer l'intérêt et la curiosité pour la langue

ACTIVITES COURTES

- ▶ Objectifs :
- ▶ conduire les élèves à changer les représentations qui sont les leurs
- ▶ prendre le temps de construire la compréhension d'une notion

ACTIVITES VOIE LONGUE

Activités courtes et récurrentes

- ▶ Deux plages de 15 minutes, une à dominante orthographique, une à dominante grammaticale / une à dominante lexicale en alternance.
- ▶ Objectif à **explicitier** auprès des élèves
- ▶ Bien cibler l'acquisition du jour ou la compétence visée.
- ▶ Imprimer un rythme à l'activité, comme en calcul mental.
- ▶ **Conserver les liens avec les activités d'écriture et de lecture dans les disciplines**

- ▶ **Les « raisonnements » sont à enseigner explicitement. Les élèves les maîtrisent grâce à un entraînement en situation ; les raisonnements s'automatisent par la pratique régulière, guidée d'abord puis autonome, dans des situations variées. La mobilisation adéquate des raisonnements utiles suppose l'intelligence de la situation. Sens et automatismes ne sont jamais disjoints. Viviane Bouysse, IGEN**

Activités courtes et récurrentes

- ▶ Pourquoi installer des rituels comme en calcul mental ?
 - ▶ Familiarité avec une situation connue
 - ▶ Réactivation réitérée de notions clefs
 - ▶ Entraînement mental
 - ▶ Développement de la réflexion
 - ▶ Passage de la réflexion à des automatismes
 - ▶ Accroissement d'un répertoire de situations
 - ▶ Développement du lexique mental et d'une organisation grammaticale mentale
- 

Activités courtes et récurrentes

- ▶ Divers possibles : court, sur ardoise, le plus possible
- ▶ **Phrase dictée du jour** (de l'observation à l'écriture) + transformations de phrases
Analyse logique de phrase
- ▶ **Transformations de phrases** (jeu des messages) : déplacement, substitution, ajout, suppression
- ▶ **Activités de systématisation.** Voir Renée Léon *Un jour, un mot*, Hachette éducation et *50 activités ritualisées pour l'étude de la langue* CRDP Midi Pyrénées

Activités de systématisation

- ▶ Voir Renée Léon *Un jour, un mot*, et *Dire, lire, écrire au jour le jour, plus de cent ateliers quotidiens pour les cycles 2 et 3*, Hachette, 2007 et 2008
- ▶ Jeu des mille et une phrases pour la syntaxe
- ▶ **Pratique d'écritures** à la manière de (garder une structure grammaticale et faire permuter des synonymes) + petit laboratoire d'écriture
- ▶ Jeu des pronoms et des reprises, de recherche d'adjectifs...
- ▶ Jeu de **classements** de mots
- ▶ Jeux de conjugaison

L'aide personnalisée

- ▶ Toutes ces activités peuvent être reprises, surtout celles qui conduisent à manipuler, comparer, classer
 - ▶ Partir des opérations mentales à favoriser
- 

Activités voie longue

- ▶ Plages horaires dans lesquelles on se fonde sur la démarche abordée dans la troisième partie
 - ▶ Activités liées à d'autres activités de lecture et d'écriture
 - ▶ Une notion ne peut se construire en une seule séance d'une seule phase. Elle nécessite au moins quatre séances et des entraînements explicites et réguliers. Attention aux manuels.
- 

QUATRIEME PARTIE

- » Agir par la démarche et par les opérations mentales

Les obstacles à l'apprentissage

- » Les causes peuvent être multiples
Il s'agit de les identifier
Toujours en tâche complexe

Les obstacles et des pistes de réponse

- ▶ Absence ou pauvreté du vocabulaire
- ▶ Non construction du principe de phrase, de groupes de mots
- ▶ Entrer par le langage oral (reformulation de récit, exposé de ce que l'on a vu, observé, construit, compris...). Voir grammaires Hachette Renée Léon
- ▶ Petit laboratoire d'écriture, dictée à l'adulte, jeux de manipulations

Types d'obstacles

Exemples d'activités

Les obstacles et des pistes de réponse

- ▶ Mauvaise maîtrise de la lecture
- ▶ Difficulté à comprendre une consigne
- ▶ Appui sur l'oral
- ▶ Activités de consolidation de l'apprentissage de la lecture (réussite lecture)
- ▶ Références claires et à portée de regard avec des exemples concrets (référents constants d'une année à l'autre)

Types d'obstacles

Exemples d'activités

Les obstacles et des pistes de réponse

- ▶ Ancrage sur le sens et non sur la forme
- ▶ Pas de sens mis à une activité non explicite pour l'élève
- ▶ Pas de lien ni de continuité perceptible avec les autres matières
- ▶ Lier les activités à la lecture et à l'écriture (résoudre des problèmes)
- ▶ Conduire à plus d'abstraction, de recul sur la langue (comparer des phrases de même sens, classer des phrases de la moins précise à la plus précise)

Types d'obstacles

Exemples d'activités

Les obstacles et des pistes de réponse

- ▶ Défaillance de la catégorisation
- ▶ Activités de classements, comparaisons, substitutions
- ▶ Manipulations dans l'espace et interventions physiques (découpage, collage, étiquettes à déplacer...)

Types d'obstacles

Exemples d'activités

Les obstacles et des pistes de réponse

- ▶ Mémorisation défaillante
- ▶ Mémorisation formelle et déclarative sans construction de la notion (critères d'identification, relations à établir). Plus difficile à identifier
- ▶ Entraînements plus fréquents avec guidage et utilisation de la boîte à outils en situation
- ▶ Observation de l'entourage des mots, appui sur les constantes, pas sur les contre-exemples, schématisation

Types d'obstacles

Exemples d'activités

Les obstacles et des pistes de réponse

- ▶ Représentations erronées d'une notion
- ▶ Explicitation des raisonnements (ateliers de négociation, élaboration de fiches outils, étude de contre-exemples)
- ▶ Situations problèmes d'analyse en lecture cf ouvrage de Quet, Beltrami... ex Arias

Types d'obstacles

Exemples d'activités

Qu'est-ce qui fonde la démarche ?

- ▶ La prise en compte des aptitudes cognitives des élèves.
- ▶ Les **opérations mentales** mobilisées par les élèves.
- ▶ Ne pas confondre démarche déductive / démarche inductive.
- ▶ Beaucoup de manuels proposent une fausse pensée déductive : savoir où on se situe et choisir en conscience.

Deux types de pensée

- ▶ Comparer pour chercher le point commun
- ▶ Aller vers la notion, le **concept** : l'abstraction
- ▶ Le sujet confronte des éléments pour en faire émerger les points communs, caractéristiques, relations ou structures
- ▶ Expérimenter pour voir, conséquence d'un acte, solution à trouver.
- ▶ Le sujet se place du point de vue des conséquences d'un acte ou d'un principe, met ceux-ci à l'épreuve de leurs effets et stabilise ou modifie sa proposition initiale.
- ▶ *Si je fais cela , alors je ...*

Pensée inductive

Pensée déductive

Exemple de manuel, démarche déductive *La courte échelle CE1*

- ▶ L'accord du verbe avec son sujet

La règle suit immédiatement :

« Lorsque **le sujet est au singulier**, on écrit **le verbe au singulier** : *Un ours gronde.*

Lorsque **le sujet est au pluriel**, on écrit **le verbe au pluriel** : *Des ours grondent.*

On dit que **le verbe s'accorde avec son sujet.** »

La règle

La règle suit immédiatement. On considère :

« Lorsque **le sujet est au singulier**, on écrit **le verbe au singulier** : *Un ours gronde.*

Lorsque **le sujet est au pluriel**, on écrit **le verbe au pluriel** : *Des ours grondent.*

On dit que **le verbe s'accorde avec son sujet.** »

Exemple de manuel démarche inductive

Des outils pour lire et pour écrire CE2,
Hachette

L'accord du verbe avec son sujet P.38, p.39

Les opérations mentales d'appui

- ▶ **Comparer**
 - ▶ **Modifier**
 - ▶ **Mettre en relation**
 - ▶ **Classer (à l'intérieur d'une catégorie proposer une organisation)**
 - ▶ **Trier (dans des catégories différentes)**
 - ▶ **Identifier**
 - ▶ **Définir**
 - ▶ **Justifier**
- 

La démarche active

- ▶ Plus une méthode est active, plus elle mobilise d'opérations mentales de catégories différentes.
 - ▶ Les opérations doivent conduire à la **catégorisation** cf Stanislas Dehaene
 - ▶ Les opérations de **classement** sont fondamentales.
 - ▶ Ex : classement d'erreurs orthographiques dans une production, classement de mots...
- 

Analyser les activités proposées par les manuels d'étude de la langue

- ▶ Voir le dossier ci-joint
 - ▶ Comment utiliser le guide d'analyse?
 - ▶ Catégoriser les types de consignes
 - ▶ Voir combien d'opérations sont mobilisées
 - ▶ En conclure le type de démarche adopté (déductif, inductif)
 - ▶ Modifier en conséquence les consignes
- 

Opérations mentales dans les manuels observés

- ▶ *La courte échelle*
 - ▶ Opérations mentales mobilisées : identifier, mettre en relation, modifier
 - ▶ *Des outils pour lire et pour écrire*
 - ▶ Opérations mentales mobilisées : identifier, mettre en relation, modifier, justifier, trier, classer, comparer
- 

Les phases d'une démarche active

- ▶ Observer (éventuellement en deux phases)
 - ▶ Etablir la règle
 - ▶ S'entraîner
 - ▶ Réinvestir
- ▶ Cf les travaux de Suzanne Chartrand

Phase d'observation

- ▶ Point d'appui de la leçon : pas nécessairement un texte. Cela peut être un ensemble de phrases, un relevé de représentations, une prestation orale (notamment en conjugaison), une image...
- ▶ Le choix doit se faire en fonction de l'objectif visé
- ▶ Des activités de tri, de classement (contextualisation)
- ▶ Liens avec des hypothèses de fonctionnement (décontextualisation)
- ▶ 1^{er} bilan (bilan intermédiaire possible)

Phase d'observation

- ▶ *Littéo*, CE2 Magnard p. 208 et p. 176 et 178
- ▶ *Facettes CM1*, Hatier p. 122–123

Phase de rédaction de la règle

- ▶ Importance de la phase écrite qui garde une trace écrite pour mémoire
 - ▶ La règle seule ne suffit pas. Bien l'accompagner de procédures déclinées dans des fiches-outils (pour pouvoir recontextualiser). Démarche de *Littéo*
 - ▶ La recherche de l'exactitude accompagne le degré de conceptualisation
 - ▶ Recherche de l'aptitude à décontextualiser
- 

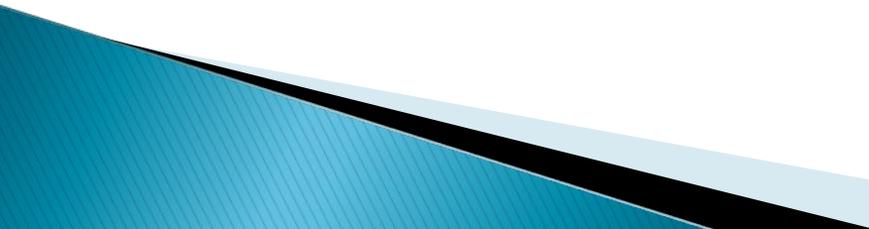
Phase d'entraînement

- ▶ Nécessité d'une phase d'application pure pour consolider la règle et appliquer les procédures : longue et récurrente
- ▶ **Prévoir suffisamment d'exercices et de types variés, dont des travaux d'écriture**
- ▶ Nécessité d'exercices plus réflexifs qui font manipuler et qui suscitent de nouvelles questions : varier les contextes linguistiques
- ▶ Attention à la multiplication des variables pour élèves fragiles

Phase de réinvestissement

- ▶ Dans des activités courtes
 - ▶ Dans toutes les disciplines
 - ▶ Dans des tâches de lecture et d'écriture
 - ▶ **Enseignement explicite qui rend visible le réinvestissement**
 - ▶ **Faire des liens avec les outils et les affichages**
- 

Faire des outils de la classe et de l'élève des outils actifs

- ▶ Que doit contenir le cahier de l'élève ?
 - ▶ **Comment en faire un outil de cycle ?**
 - ▶ Quels types d'affichages dans la classe ?
 - ▶ Quel outil d'aide à la production d'écrit ?
 - ▶ Quel outil d'aide à la relecture ?
 - ▶ Quel outil d'aide à la correction ?
- 

Conclusion

- ▶ Prendre le temps nécessaire pour les notions rentables
 - ▶ Structurer les apprentissages et adopter une approche systématique
 - ▶ Aller de l'oral vers l'écrit
 - ▶ Développer les compétences de catégorisation avant tout
 - ▶ Faire de la grammaire un objet de réflexion et un outil pour être efficace en réception comme en production
- 