

## **1. Appréhender le « déjà-là », pour identifier ce que savent nos élèves et comprendre les obstacles à l'apprentissage.**

**Un préalable à toute activité de grammaire, écouter nos élèves pour appréhender le « déjà-là » :**

Pour ce faire proposer aux élèves un texte qu'ils connaissent bien, texte déjà lu, leur demander de repérer les groupes nominaux du texte et leur demander d'expliquer comment ils font pour les identifier.

Enregistrer les propos des élèves, puis les analyser pour identifier :

**Ce qui manque :**

- La perception systémique des liens dans la phrase entre les différents groupes de mots, des liens entre les mots d'un même groupe. Pas de définition du GN, pas de perception de la structure de la phrase, pas de perception de la chaîne d'accord ni au sein de la phrase, ni au sein du GN
- Un mode de travail qui implique le sujet langagier. Les élèves se contentent souvent d'aller « à la pêche », l'activité ne fait pas sens.
- une centration sur le déterminant qui semble être perçu comme l'élément noyau du groupe nominal alors qu'il n'est qu'un simple avertisseur plus ou moins fort. Ne percevoir le nombre du groupe nominal que sur le déterminant reste fragile pour les élèves et leur capacité ensuite à gérer les marques du pluriel entre autres.

**Ce qu'il y a :**

-Une focalisation sur la présence des marques du pluriel (-s avant tout) et certains, en plus de ce repérage morphologique, distinguent la singularité et la pluralité, c'est-à-dire une entrée sémantique pour appréhender surtout la pluralité d'un groupe nominal, indispensable ensuite pour comprendre les conséquences morphologiques et la chaîne d'accords avec la redondance des marques du pluriel.

**Ce qui fait défaut :**

...

## **2. Enseigner la grammaire : pourquoi ? quoi ? comment ?**

Pourquoi enseigne-t-on la grammaire ?

Qu'enseigne-t-on ?

Comment l'enseigne-t-on ? Etat des lieux, détour par les difficultés des élèves, identification des points d'appui.

**Pourquoi enseigne-t-on la grammaire ?**

- pour résoudre les problèmes orthographiques : *Les sœurs de Cendrillon se maquille* : « J'ai pas mis -ent parce qu'elles se maquillent qu'une seule fois. »
- pour régler des problèmes de compréhension
- pour apprendre à adopter la posture épistémique (le fonctionnement de la langue devient objet d'étude) par rapport à la langue
- pour percevoir que la langue est un système, « *que ça fonctionne souvent pareil* »

**➔ S'affranchir de la langue qui nous traverse, s'approprier l'héritage linguistique et éviter une disqualification sociale**

**Qu'enseigne-t-on dans les classes ?**

- des corpus de régularités / de notions
- des pratiques de résolution de problèmes par le biais des dictées d'apprentissages par exemple

- **des manipulations syntaxiques :**
  - ✓ L'effacement : les positions obligatoires / non obligatoires
  - ✓ L'ajout : les adjectifs classifiants / les noms composés
  - ✓ Le déplacement : le complément de phrase
  - ✓ Le remplacement : déterminer des classes
  - ✓ L'encadrement : trouver le sujet, le verbe...
- **des gestes du grammairien :**
  - ✓ Constituer un corpus, le contrôler
  - ✓ Observer : comparer, trier des invariants, identifier des variables
  - ✓ Appliquer des manipulations, transformer
  - ✓ Formaliser et modaliser des généralisations, des conclusions après la formulation de petites règles
- **un va et vient entre langue et langage :** vigilance orthographique et toilettage, repérage/analyse des zones d'incertitude de la compréhension

→ **la grammaire est une discipline à part entière : non seulement un ensemble de connaissances mais aussi un ensemble de procédures, de manières de penser ....**

### Comment l'enseigne-t-on ?

- **peu d'intérêt de la part des élèves, peu de transfert de leur part, une tradition scolaire qui est peu aidante avec :**
  - ✓ **Enseignement expositif**, conception d'un apprentissage élémentaire, image du vase vide à remplir, d'où un exposé plus ou moins illustré de la règle, une définition de la notion ; exercices d'application.
  - ✓ **Urgence d'une efficacité orthographique** : déploiement de trucs qui constituent autant d'obstacles à l'élaboration des notions (si on peut remplacer par ...alors ...)
  - ✓ **Urgence d'une efficacité orthographique** : confusion entre règle et loi, d'où du stress et une réelle méprise de la posture demandée
- **des stratégies d'évitement** qui consistent à raisonner sur les choses plutôt que sur la langue (sémantisation) : le sujet fait l'action
- une **multiplication de procédures aveugles** : Pour trouver le verbe conjugué, on encadre par « ne... pas... »

### 3. Détour par les difficultés des élèves pour imaginer une autre façon de faire :

- **Les phrases exemples sont d'abord des phrases à lire** : les paroles disent plus que la langue « Les chouettes chantent la nuit »
- **Les élèves peinent à se détacher du sens, alors qu'il faut décontextualiser pour analyser le fonctionnement de la langue**, sortir le problème à résoudre d'une valeur discursive, ce qui est difficile car c'est artificiel. (la langue est prise comme objet d'étude à l'école uniquement dans l'apprentissage du code au CP)
- **les élèves s'empêtrent dans des définitions/ des procédures peu opératoires** (même si elles sont provisoirement utiles dans les petites classes) par exemple le verbe est le mot qui dit l'action, ce qu'on peut mimer, mais devenir ? recevoir ? désirer ? autre exemple : le pluriel c'est pour dire beaucoup, mais la foule, mes lunettes ? nécessité de distinguer pluralité et pluriel
- **Empêtrément dans un vocabulaire technique « hors sol », le métalangage ne doit pas être donné trop rapidement.**

**Mais un appui essentiel : les compétences épilinguistiques (activité métalinguistique non consciente)**

- ✓ **Apprentissage de la langue** : l'extraction de règles est naturelle à l'esprit humain : « *I sontaient gentils* »
- ✓ **Mobiliser des alternatives et en évaluer la pertinence** : « *le monsieur, on lui dit tu ou on lui dit vous ? Quand tu as doublé la page* »
- ✓ **Connaissance implicite de la langue orale** : les poules du couvent couvent : parler/Parler une langue/ parler à/ parler de --> structure du GV

#### 4. Alors comment faire autrement ? Proposition d'une démarche à partir du GN et de son expansion ?

Qu'est-ce que l'expansion du GN ? Ce que doit savoir l'enseignant

##### a. D'un point de vue sémantique, à quoi sert le GN ?



Le crayon rouge - Le crayon qui dépasse - Le crayon derrière le crayon rouge - Le crayon à papier  
Comment faire pour obtenir le stylo que l'on souhaite ?

→ **Le GN sert à identifier un individu dans une collection.**

**Énonciateur A** : Un beau matin, le petit chat s'est approché. Il a effleuré ma joue avec sa jolie moustache qui me caressait doucement. Quelle mignonne bête !

**Énonciateur B** : Un matin de malheur, le chat s'est approché. Il a effleuré ma pauvre joue avec sa moustache en poils râpeux. Quelle vilaine bête !

→ **Les expansions du GN témoignent aussi (plus ou moins discrètement) du point de vue de l'énonciateur.**

**Texte version A :**

- Est-ce que des fois il y a des cadavres dans les poubelles ? avait-il demandé. Gaston en avait hurlé de rire, Émile avait dit que les cadavres, c'était pas ce qui manquait. Et il manifestait sa joie en balançant des coups de poing dans la carrosserie. Le conducteur lui expliqua qu'un cadavre est une bouteille vide.

**Texte version B :**

- Est-ce que des fois il y a des cadavres dans les poubelles ? avait-il demandé. Gaston en avait hurlé de rire, Émile avait dit que les cadavres, c'était pas ce qui manquait. Et il manifestait sa bonne joie en balançant des coups de poing d'ancien boxeur dans la carrosserie du camion. Le conducteur doux et frisé lui expliqua qu'un cadavre est une bouteille vide. **Michel Quint, Cadavres au petit matin, Syros**

→ **Le texte authentique édulcore, il suggère que l'enfant s'amuse à se faire peur. Les expansions du GN permettent ici l'enrôlement du lecteur dans une stratégie narrative.**

##### b. D'un point de vue morphologique : à quoi cela ressemble-t-il ?

Combien de mots ? Des mots susceptibles de quelles variations ?

Le crayon rouge

Le crayon derrière le crayon rouge

Le crayon qui est bleu

→ **Le nom, noyau du GN peut être expansé par un seul mot : un adjectif (mot susceptible de variation en genre et nombre), par un verbe à un mode personnel : proposition relative, par une préposition: complément du nom**

##### c. D'un point de vue syntaxique : quels liens avec les autres mots de la phrase ? quelle place dans la structure ? Quel(s) accord(s) ?

Le Petit Poucet aperçut la maison d'en haut.  
Le Petit Poucet aperçut une grande maison.  
Le Petit Poucet aperçut une maison géante.  
Le Petit Poucet aperçut la maison d'un ogre.

Les questions qui se posent :

- Quels sont les éléments qui appartiennent au GN ?
- Comment se jouent les accords dans le cas d'une expansion à partir d'adjectif ?
- Quelle place l'adjectif occupe-t-il ? Pour quel sens ? : **un grand homme/un homme grand**
- Quel choix en ce qui concerne le déterminant ?

### Les difficultés que vont rencontrer des élèves du point de vue syntaxique ?

- ✓ Identifier les GN, cela va dépendre de la phrase <-> étude de la phrase [GN] [GV +...] [GNp]
- ✓ Unité du GN quand l'adjectif est postposé : *Les jeunes arbres connu sont pas nombreux* (CE1)
- ✓ Les bornes du GN : *Les rivières qui mettent du temps à venir à la mer pose la boue en route* : « C'est pas un singulier ? Il y a la... » (CM2) les élèves peinent à repérer l'architecture des GN
- ✓ La hiérarchie dans le GN : *Les vache du troupeaux* : « J'ai mis un -x parce que c'est un pluriel, il y a les... » (CE2)
- ✓ Enrôler le lecteur (« enrichir le texte ») Enrichir le texte pour enrôler le lecteur afin qu'il perçoive le point de vue du personnage (ajout d'adjectifs, de propositions relatives, ... → enrichir le GN)

## 5. Quelles activités à mener pour organiser le saut épistémologique ?

*Des activités qu'on peut disjoindre, mais qui sont complémentaires, qui s'adossent à des activités langagières, que l'on peut proposer au départ ou à l'arrivée.*

- Au cœur de la démarche **des problèmes langagiers qui mobilisent des connaissances sur l'expansion du nom**
- **puis des activités proprement grammaticales** : catégoriser avec un travail sur corpus, analyser en comparant ce qui est similaire/ ce qui est différent (intuition), affiner en faisant varier grâce à une manipulation (identifier des critères définitoires) et enfin nommer, définir.

**Un point de départ ou d'arrivée : problèmes langagiers qui mobilisent des connaissances sur les expansions du nom**

**Trois situations possibles :**

**• Construction des points de vue à partir de fragments de textes**

*Je lui ai donné un bon bain moussant, lui ai mis un très joli bonnet et un pull à la mode et lui ai préparé un bol de délicieuses noisettes fraîches.*

*c'était un bain répugnant, elle m'a mis un pull et un bonnet ridicules et, avec son bol de graines immangeables, elle a voulu me mettre au régime des écureuils. Deux bêtes dans la forêt, Fiona Robertson, circonflexe*

**• Interpréter des titres (qui font rêver, qui inquiètent, qui font rire)**

*Le cheval sans tête / Le cheval qui sourit / Cheval de guerre / Le cheval de sable / Le cheval de bronze...*

**• Traiter les désignations de personnages**

*Valentina Terechkova est née en 1937 en Russie. Cette femme exceptionnelle a fait un vol autour de la terre en 1963. La jeune scientifique avait été choisie pour faire ce vol en solitaire. C'est à ce jour encore la seule femme cosmonaute.*

**Exemple d'un travail sur corpus à partir des titres de la troisième situation ci-dessus :**

**La question posée aux élèves est la suivante : comment sont faits les titres pour qu'ils nous fassent penser que l'histoire va être comme ceci ou comme cela ?**

**Le corpus proposé aux élèves :**

Le cheval de sable	Cheval de guerre
Le cheval à bascule	Le cheval sans tête
Le cheval blanc	Le cheval qui sourit
Cheval vêtu	Le superbe cheval
Le cheval de bronze	Le cheval à lunettes
Le pauvre cheval	Le cheval immobile
Un cheval amical	Le cheval qui ne grandit plus

- Première réponse : il y a des mots qui font tel ou tel effet
- Deuxième réponse à partir d'un tri A : expressions ordinaires / expressions inattendues

**Expressions ordinaires :**

Le cheval blanc  
Le superbe cheval  
Le pauvre cheval  
Le cheval immobile  
Un cheval amical

**Expressions inattendues**

Le cheval de sable  
Cheval de guerre  
Le cheval à bascule  
Le cheval sans tête  
Le cheval qui sourit  
Cheval vêtu  
Le cheval de bronze  
Le cheval à lunettes  
Le cheval qui ne grandit plus

**Mais ces réponses ne nous apprennent rien sur les expansions du nom.**

- Troisième réponse à partir d'un tri B : les élèves isolent les déterminants, mais cela ne nous apprend rien sur les expansions / cela ne répond pas à notre question

*Document réalisé à partir du PPTX de M. Pierre Sève par Marina Liautard, CPC IEN Pays de Romans Mars 2019*

Un cheval amical

Cheval vêtu

Cheval de guerre

Le cheval de sable

Le cheval à bascule

Le cheval blanc

Le superbe cheval

Le cheval de bronze

Le cheval qui ne grandit plus

Le cheval sans tête

Le cheval qui sourit

Le pauvre cheval

Le cheval à lunettes

Le cheval immobile

• **Troisième réponse à partir d'un tri C basé sur le point de vue sémantique, sur l'effet produit sur le lecteur**

**Titres inquiétants :**

Cheval de guerre

Le cheval sans tête

Le pauvre cheval

Le cheval immobile

Le cheval qui ne grandit plus

**Titres qui font rêver :**

Le cheval de sable

Cheval vêtu

Le superbe cheval

Le cheval de bronze

Un cheval amical

**Titres drôles :**

Le cheval qui sourit

Cheval vêtu

Le cheval à lunettes

**en vrac :**

Le cheval blanc

**Après ce travail de tri sur les corpus, le maître propose les consignes suivantes :** Ne garder que les mots qui peuvent faire un effet et trier les expressions qui produisent un effet selon le nombre de mots, un ou plusieurs mots

**Un mot :**

pauvre

immobile

vêtu

superbe

amical

blanc

**plusieurs mots :**

de guerre

sans tête

qui ne grandit plus

qui sourit

à lunettes

de sable

de bronze

à bascule

→ **Cette consigne permet d'isoler l'adjectif**

**Nouvelles consignes du maître :** Mettre *cheval* au pluriel et changer ce qu'il faut changer dans le reste du titre. Trier selon que ça change ou non quelque chose d'autre

**Rien d'autre ne change :**

Les chevaux de sable

Chevaux de guerre

Les chevaux à bascule

Les chevaux sans tête

Les chevaux de bronze

Les chevaux à lunettes

**un autre mot change :**

Des chevaux amicaux

Les chevaux qui ne grandissent plus

Chevaux vêtus

Les superbes chevaux

Les pauvres chevaux

Les chevaux immobiles

Les chevaux blancs

Les chevaux qui sourient

→ Cette consigne permet la mise en œuvre du point de vue syntaxique : permet de distinguer compléments du nom (pas de changement) / adjectifs (-s de pluriel) + relatives (-nt au verbe)  
**Avant le CM : on se contente d'isoler les compléments du nom**

**Synthèse, consigne du maître : : ranger les titres dans le tableau suivant :**

mots qui accompagnent un nom et produisent un effet sur le lecteur	
1 seul mot	Plus de mots
au pluriel si le nom est au pluriel	ne changent pas si le nom est au pluriel
	Il y a un verbe

mots qui accompagnent un nom et produisent un effet sur le lecteur	
1 seul mot	Plus de mots
au pluriel si le nom est au pluriel	ne changent pas si le nom est au pluriel
	Il y a un verbe
Le cheval blanc Cheval vêtu Le superbe cheval Le pauvre cheval Le cheval immobile Un cheval amical	Le cheval de sable Cheval de guerre Le cheval à bascule Le cheval sans tête Le cheval de bronze Le cheval à lunettes
	Le cheval qui sourit Le cheval qui ne grandit plus
<b>ADJECTIF</b> accord en genre et nombre	<b>COMPLÉMENT DU NOM</b>
	<b>PROPOSITIONS RELATIVES</b> parfois, le verbe s'accorde

**La question : comment sont faits les titres pour qu'ils nous fassent penser que l'histoire va être comme ceci ou comme cela ?**

**Réponse attendue :**

- Parfois un nom + un mot, variable : c'est un adjectif
- Parfois un nom + plusieurs mots :
  - sans variation : c'est un complément du nom
  - avec variation sur un verbe : c'est une relative

**Plusieurs alternatives s'offrent aux enseignants et présentent chacune avantages et inconvénients:**

• **Première alternative concernant l'élaboration du corpus :**

**Soit les élèves constituent le corpus :** risque de beaucoup d'items inutilisables, qu'on laissera de côté

**Soit le maître constitue lui-même le corpus.** Dans ce cas :

- Le corpus est directement opératoire
- Il installe mieux les élèves dans « faire de la grammaire »
- Mais il est plus éloigné des pratiques langagières des élèves

• **Seconde alternative concernant les critères de classement :**

**Soit le premier tri se fait sans donner de critère :** un certain nombre de propositions vont être laissées de côté, libre exploration, les élèves vont se rendre compte de ce que veut dire « faire de la grammaire », dans ce cas le tri opéré est en relation avec une « question grammaticale », question dite générative. Par exemple comment s'écrivent les GN ?

**Soit le maître donne le critère** : un critère dont il sait qu'il sera utile, car participant à la définition de la catégorie à construire, ce qui permet un gain de temps et garantit un certain confort pour conduire la classe.

**Autres remarques pour construire un corpus :**

- **Prévoir un corpus assez abondant** (quitte à le réduire pour les élèves fragiles)
- **Prendre des morceaux déjà connus des élèves** (tirés des lectures de la classe), ou alors des morceaux qui ne poseront pas de problèmes de compréhension. Au besoin, prévoir un moment de lecture bien séparé du moment où l'on va faire de la grammaire : nécessité de faciliter le saut épistémique
- **Épurer les items** (avant de les complexifier plus tard)
- **Si on envisage une variation morphologique, proposer des items pour lesquels la variation s'entend**
- **Prévoir les éléments qui peuvent susciter une discussion « rentable »**
- **Ne pas négliger de contrôler son corpus** (même s'il est fourni par un manuel) en réalisant soi-même les opérations prévues

**Au cœur de la démarche : des activités proprement grammaticales :**

• **Catégoriser : Travail sur corpus**

- Comparer : le même / le différent
- Affiner : faire varier
- Nommer, définir

• **Identifier :**

- Analyser, décomposer
- Question de la place

Identifier suppose que l'on va analyser une phrase et la décomposer en éléments groupe verbal/ groupe nominal sujet, puis au sein du GNS et du GV, c'est seulement-là que l'on cherche les expansions du nom qui peuvent se situer aussi au sein du GV.

• **Manipulations syntaxiques**

• **Ne pas oublier : entraîner !**

Reprendre les activités sur d'autres corpus, d'autres exemples

Imaginer des activités spécifiques : faire grossir / faire maigrir une phrase...

D'une position de lecteur, passer à une position de descripteur de titres, de textes qui témoignent de points de vue contrastés, de désignateurs de personnages variés...

**6. Pour penser une progressivité :**

- Ne pas avoir peur de la complexité
- Tenir compte de ce que les élèves savent déjà
- Ne pas construire jusqu'au bout trop de notions à la fois. En CE : les adjectifs par opposition aux autres formes d'expansions. En CM2 : les trois formes, en limitant les relatives à celles introduites par *qui* ou par *que*
- Introduire peu à peu les complexificateurs (rupteurs des chaînes d'accord, lexique plus rare...)



## 7. La question de la trace écrite :

### Exemple de trace écrite pour des CE1 :

#### Qu'est-ce qui dans un titre permet au lecteur de deviner à quel type d'histoire il a affaire ?

Certains titres font rire, d'autres inquiètent. La chaise aux petits pieds – « aux petits pieds » peut nous faire rire et nous faire penser que l'histoire va nous faire rire. L'étrange chaise – « étrange » peut nous inquiéter et nous faire penser que l'histoire va nous inquiéter.

Dans ces titres, ce sont des mots ajoutés au nom (chaise / cheval), à droite ou à gauche, qui nous permettent de deviner à quel type d'histoire on a affaire.

Quand il y a un seul mot ajouté, c'est un *adjectif*. On le met au masculin ou au féminin, au singulier ou au pluriel comme est le nom auquel il est ajouté.

### Exemple de trace écrite finale (construite peu à peu par réécritures successives) pour des CM :

#### Les expansions du groupe nominal servent :

- à mieux savoir ce qui est désigné par le nom
- à savoir comment le narrateur ressent ce dont il parle

**Il y a trois sortes d'expansion du nom :** l'adjectif, le complément du nom et la proposition relative.

L'*adjectif* s'accorde avec le nom : il en reçoit les instructions pour choisir la forme. Il est souvent après le nom, parfois avant lui.

Un *complément du nom* contient un nom et commence souvent par *de, à ...* « *de malheur* » complète le nom *matin* et « *en poils râpeux* » complète le nom « *moustache* ».

La *proposition relative* contient un verbe conjugué à un mode personnel et commence souvent par *qui, que...*

## En guise de conclusion :

### Les principes :

#### Relation langage - langue : s'appuyer sur la curiosité des élèves :

- 1 - Partir d'un problème langagier à résoudre
- 2 - Passer par une situation de grammaire
- 3 - Entraîner
- 4 - Mettre en œuvre dans des situations langagières

#### Viser la clarté cognitive :

- Faire le lien entre un problème langagier et l'étape de l'étude
- Bien faire la distinction (temporelle et cognitive) entre activité de langage et activité de grammaire : la seconde pour réguler la première : des contrats didactiques différents
- Porter attention à l'introduction de la terminologie : embryon de concept : points de vue sémantique, morphologique, syntaxique ; rapport à des mots de la langue ordinaire
- Traces écrites à hauteur d'élèves

→ **La mise en œuvre de ces principes nécessite une bonne clarté cognitive chez l'enseignant**

## **En complément de la conférence, extrait du document EDUSCOL : Une séance de classement de groupes nominaux aux C2 et C3. Présentation commentée d'une séance et analyse des réponses des élèves**

L'apprentissage de la langue articule des temps d'activités intégrées aux activités d'oral, de lecture et d'écriture mais également des activités plus décrochées pour permettre aux élèves de réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Chaque semaine dans le premier degré et à chaque séquence dans le second degré, il est intéressant de coordonner un faisceau d'activités avec des temps plus spécifiques pour chercher, manipuler, observer des éléments et comprendre le fonctionnement de la langue. La séance présentée est une séance de 45 minutes où les élèves ont été amenés à classer des groupes nominaux. Nous pourrions parler d'une séance de recherche axée sur la classification d'éléments linguistiques où l'enseignant va favoriser la réflexion sans chercher à poser une règle grammaticale.

### **Quels appuis pour mettre en place ces séances de classement ?**

- Construire un corpus en fonction des propriétés linguistiques à valoriser
- Favoriser les échanges et la réflexion entre élèves
- Aider les élèves à justifier et à expliquer sans imposer une règle grammaticale
- Accepter les classements proposés s'ils sont expliqués

Pour mettre en place une séance de recherche de ce type (c'est-à-dire un travail de classification d'éléments qui peuvent être des mots, des groupes de mots, des phrases, etc.), séance de recherche par le classement adaptable du cycle 2 au cycle 4, il est important de respecter quelques incontournables :

- Il faut construire un corpus en fonction des propriétés linguistiques à valoriser, d'où l'importance pour l'enseignant de faire le point sur les notions travaillées et les éléments de progression à adapter en fonction des compétences des élèves.
- Il est essentiel de favoriser les échanges et la réflexion entre les élèves, d'où le temps de recherche des élèves au moins par deux.
- Une séance de recherche n'est pas une séance d'application d'une règle donnée, il ne faut donc pas imposer une réponse mais demander en permanence aux élèves des justifications : le rôle de l'enseignant est essentiel, pour rassurer, étayer et surtout repérer les explications des élèves, leurs stratégies, leur manière d'expliquer la langue.
- Il est primordial d'accepter les propositions des élèves qui sont justifiées tout en utilisant le temps collectif pour invalider certaines propositions (exemple du classement sémantique). Cette posture est difficile car les élèves peuvent dérouter l'enseignant mais il faut les laisser aller au bout de leurs hypothèses.

### **Quelles finalités pour ces séances de classement ?**

- Ces séances de recherche permettent de comprendre le niveau d'explication grammaticale des élèves et facilitent la différenciation
- Ces séances de recherche permettent l'élaboration progressive de règles de fonctionnement partagées au sein de la classe

Ces séances de recherche tournées vers le classement d'éléments permettent aux élèves de chercher, de tenter d'expliquer des fonctionnements. Elles donnent à voir le niveau d'explication grammaticale des élèves et les obstacles persistant sur le plan linguistique – l'entrée sémantique du premier groupe en étant une illustration. L'enseignant peut analyser et différencier ensuite son action pédagogique.

Enfin, si une convergence forte se dégage, il est possible de commencer à construire les règles de fonctionnement qui seront partagées par l'ensemble de la classe et qui serviront de référence et d'appui grammatical en production d'écrits.