

Être à l'écoute des élèves pour enseigner l'orthographe grammaticale au cycle 2

Catherine Brissaud

Objectifs

- Réfléchir à des notions de base et à la compréhension qu'en ont les élèves
 - hiérarchiser
- Proposer des activités pour rendre les élèves actifs et structurer leurs connaissances
 - essayer

Plan

- Quelques remarques préliminaires
 1. L'accord dans le groupe nominal (GN)
 - 1.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 1.2. Propositions pour le cycle 2

(vos remarques et questions)
 2. L'accord sujet-verbe (S-V)
 - 2.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 2.2. Propositions pour le cycle 2
- Conclusion

(vos remarques et questions)

Plan

- Quelques remarques préliminaires
- 1. L'accord dans le groupe nominal (GN)
 - 1.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 1.2. Propositions pour le cycle 2
(vos remarques et questions)
- 2. L'accord sujet-verbe (S-V)
 - 2.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 2.2. Propositions pour le cycle 2
- Conclusion
(vos remarques et questions)

Les adultes et l'accord dans le groupe nominal



La complexité de l'orthographe du français

- Absence de marques au singulier
- Des marques de pluriel sans correspondant sonore
- Polyvalence de certains graphèmes au cœur de l'accord : *s, e, t*
- Homophonie hétérographie, notamment verbale et verbo-nominale

Les élèves issus de milieu défavorisé et l'orthographe

- DEPP, 2016 (note info n°28, novembre 2016)
 - nombre d'erreurs moyen plus élevé chez les élèves issus d'un milieu social défavorisé
 - augmentation du nombre d'erreurs au cours du temps: tous les élèves sont concernés, quelles que soient les caractéristiques socio-économiques des familles
 - écart de performances entre l'EP et le public hors EP : tend à se réduire en 2015. En 2007, cette différence était de 5,8 erreurs ; en 2015 elle n'est plus que de 3,3.
- Lire et écrire, 2016
 - effet de la PCS des parents, de l'âge , de la langue parlée à la maison
- Manesse et Cogis, 2007
 - réussite moindre en ZEP interprétée en terme de retard (un an environ)

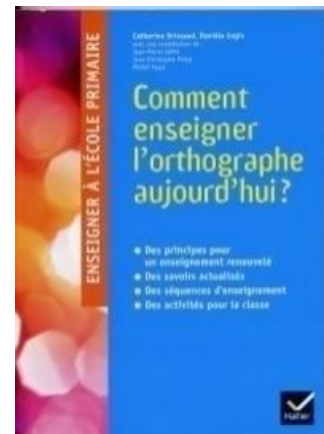
Les attendus en fin de cycle 2 (étude de la langue)

Orthographe des mots	Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés
Accord dans le GN	Raisonner pour réaliser les accords dans le GN (déterminant, nom, adjectif)
Accord SV	Raisonner pour réaliser les accords entre le verbe et son sujet (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un GN comportant au plus un adjectif).
	Utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits

- Catégories ou classes de mots
- Variation morphologique
- Syntaxe

Mes points d'appui

- Mes propres recherches (approche quantitative)
- Ma collaboration avec le Groupe LEA : Jaffré, Cogis, David, Sandon, Cordary (méthodologie : entretiens métagraphiques)
- *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Brissaud et Cogis, 2011)
- Participation à la recherche *Lire et écrire au CP* (Goigoux, dir.)
- Encadrement de thèses et mémoires M2 d'enseignants, de CAFIPEMF
- Accompagnement d'équipes (Pierrelatte et G5)



Plan

- Quelques remarques préliminaires

1. L'accord dans le groupe nominal (GN)

1.1. Quels problèmes pour les élèves?

1.2. Propositions pour le cycle 2

(vos remarques et questions)

2. L'accord sujet-verbe (S-V)

2.1. Quels problèmes pour les élèves?

2.2. Propositions pour le cycle 2

- Conclusion

(vos remarques et questions)

1.1. L'accord dans le GN : quels problèmes pour les élèves?

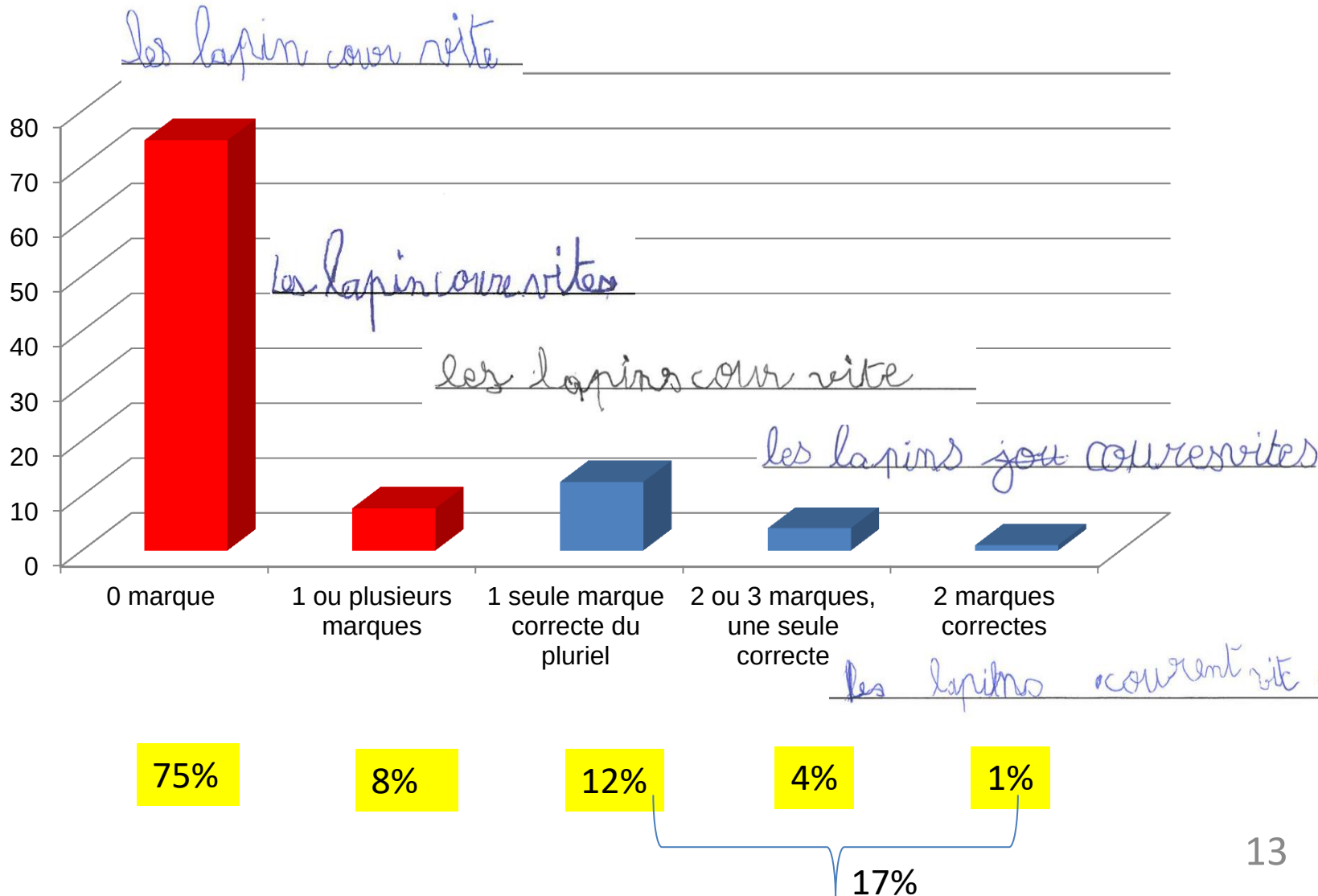
Accord en nombre dét + nom :

l'oral sert imparfaitement de point d'appui

	1 marque à l'écrit	2 marques à l'écrit
0 marque à l'oral	Quatre chat s Vingt chat s Trois chat s	Leur s chat s Quelque s chat s Quel s chat s Aux chat s
1 marque à l'oral	Quatre anim aux	Des chat s Les chat s Quelque s amis
2 marques à l'oral		Des amis Ces trav aux
3 marques à l'oral		Mes anim aux

Présence des marques de pluriel nominal et verbal (2507 élèves de CP, juin)

Les lapins courent vite.



**LiRe
et
ÉCRIre**

Synthèse du rapport de recherche
ÉTUDE DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE
SUR LA QUALITÉ DES PREMIERS APPRENTISSAGES

Sous la direction de Roland Gagné

Recherche à l'Université de la Saskatchewan

Les lapins courent vite.

- En fin de CP, les trois quarts des élèves n'utilisent aucune marque du pluriel.
- 8 % des élèves commencent à les utiliser, mais avec une marque non adaptée à la classe grammaticale (par ex : *les lapin cours vite*).
- 21 % des élèves produisent une des deux marques attendues (ex : *les lapins cour vite*)

1 % des élèves marque correctement le pluriel sur le nom et sur le verbe.

En cas de segmentation mal assurée, accès limité aux marques morphographiques, justes ou erronées

Le marquage du nom

- quatre **galettes** (CE2)

– Ici, tu dis qu’il faut un *s* à *quatre galettes* ? Tu peux me dire pourquoi ?

– Parce qu’elles sont quatre, les galettes, s’il n’y en a qu’une seule, c’est pas la peine de mettre un *s*. Là, c’est quatre galettes, je peux pas le laisser sans *s*, c’est comme s’il avait perdu une chaussure.

→ **Procédure sémantique** : l’élève se réfère aux objets du monde et à la **pluralité** et non aux marques linguistiques de **pluriel**

→ **Procédure néanmoins efficace**

Le marquage du nom

- des **galette** (CE2)

- Qu'est-ce qui s'est passé avec *galette* ?
- *des galette*, j'ai oublié le *s*, alors que c'était au pluriel.
- Comment sais-tu que c'est au pluriel ?
- Parce que devant il y a *des*.

- Une approche syntaxique : relations pointées dans l'énoncé entre le déterminant, qui sert de signal, et le nom (« il y a *des* »)
- Utilisation du *s* comme marque du pluriel
- L'approche intuitive laisse la place au métalangage

Le marquage du nom

- Si jamais tu désires que tout le **mondes** admire (CE2)
- P. : Et pourquoi tu as rajouté un *s* à *monde*?
- E. : Ben parce que y en a... y a beaucoup de monde.

→ Procédure morphosémantique non efficace

*Dans la ville **peuplée** d'immeubles bariolés...*
entretiens métagraphiques avec 130 élèves de 3e

peuplée

	Finales justes	Finales erronées
Avant entretien	38 %	62 %
Après entretien	62 %	38 %

	ée	é	és	er	e	aient	ées	es	ait
avant	38 %	45 %	7 %	5 %	2 %	1 %	1 %	1 %	0 %
après	62 %	23 %	10 %	2 %	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %

(Le levier, Brissaud, Huard, 2018)

Dans la ville **peuplés* d'immeubles...

10% en 3^e (sur 130)

- « j'ai pensé que c'était peuplé, plusieurs, alors j'ai mis un s. »
- « s parce que *peuplé* ben y a pas qu'une personne. »
- « Parce que *peuplé* c'est un mot qui veut dire qu'il y a beaucoup de personnes. Dans une ville, on sait qu'il y a beaucoup de personnes qui logent, donc c'est normal que j'ai écrit é-s parce qu'il y a beaucoup de personnes dans la ville. »

→ Une procédure morphosémantique qui bloque le marquage de l'adjectif

Le marquage du nom

tu veux c'est trois obegé [objets] (CE2)

P. : [...]. Alors pourquoi tu n'as pas mis de s, ici ?

E. : Ben parce que déjà y a pas « les ».

P. : Oui.

E. : Et en plus euh... Et en plus, il y a pas « des ».

P. : oui.

E. : Ça marche aussi avec « des ».

→ Les relations sont pointées mais les régularités (observées? enseignées?) des+s, les+s deviennent une « règle ».

Le marquage du déterminant

tu veux c'est **trois** obegé [objets] (CE2)

P. : [...]. Alors pourquoi tu mets un s à la fin de *trois*?

E. : Parce que c'est au pluriel.

P. : **Comment** tu sais que c'est au pluriel?

E. : Parce que c'est trois objets en même temps.

P. : **hm**

E. : par exemple, trois gâteaux ben c'est au pluriel

P. : d'accord

E. : Y en a plusieurs

P. : D'accord, y en a plusieurs. **Qu'est-ce qui est au pluriel**
dans *tu veux ces trois objets*? Donc c'est *trois*? **C'est ce**
que tu voulais me dire?

Si on ajoute la question du genre...

Accord en genre et en nombre : dét + nom + adj

L'oral sert encore moins de point d'appui

	3 marques à l'écrit	4 marques à l'écrit	5 marques à l'écrit
0 marque à l'oral	Quelques ^s voitures ^s sales ^s	Leurs ^s voitures ^s rouillé ^{es}	Leurs ^s députés ^{es} fatigués ^{es} Quell ^{es} voitures ^s rouillé ^{es}
1 marque à l'oral	Les voitures ^s sales	Leurs ^s voitures ^s blanche ^s Leurs ^s amie ^s fidèles Quatre amie ^s européenne ^s	Leurs ^s amie ^s fatigués ^{es}
2 marques à l'oral	Des amie ^s fidèles	Les fleur ^s blanche ^s	Leurs ^s amie ^s européenne ^s
3 marques à l'oral	Mes anim ^{aux} domestique ^s Ses yeux ^s verts		

Le marquage féminin + pluriel de l'adjectif (247 élèves de CM2)

Hypothèse : la production réussie des marques d'accord de l'adjectif dépend des caractéristiques linguistiques des items.

On fait varier :

- La morphologie : féminin audible (VAR) vs non audible (INV)
- La position syntaxique : épithète (Epith) vs attribut (Attr)
- La catégorie sémantique : qualifiant (QUAL) vs classifiant (CLASS)

		Morpho logique	sémantique	syntaxe
1	Tes chemises sont <i>originales</i> .	Inv	Qual	Attr
2	On adore les fêtes <i>nationales</i>	Inv	Class	Épith
3	Les montagnes semblent <i>bossues</i> .	Inv	Qual	Attr
4	Les chambres sont <i>petites</i> .	Var	Qual	Attr
5	Les réparations sont <i>urgentes</i> .	Var	Qual	Attr
6	Le facteur apportera les lettres <i>urgentes</i> .	Var	Qual	Épith
7	J'aime les plages <i>australien</i> nes.	Var	Class	Épith
8	Il gagnera les élections <i>municipales</i> .	Inv	Class	Épith
9	Il a peur des sorcières <i>bossues</i> .	Inv	Qual	Épith
10	Il enregistre des danses <i>écossaises</i>	Var	Class	Épith
11	Elle déteste les voitures <i>petites</i> .	Var	Qual	Épith
12	Il aime les histoires <i>originales</i> .	Inv	Qual	Épith

				Normes
4-petites	VAR	Qual	Attr	61,9
10-écossaises	VAR	Class	Épith	31,2
5-urgentes	VAR	Qual	Attr	51,4
11-petites	VAR	Qual	Épith	56,7
7-australienues	VAR	Class	Épith	36,4
6-urgentes	VAR	Qual	Épith	55,5
8-municipales	INV	Class	Épith	30,0
12-originales	INV	Qual	Épith	35,6
1-originales	INV	Qual	Attr	33,2
2-nationales	INV	Class	Épith	36,4
3-bossues	INV	Qual	Attr	21,5
9-bossues	INV	Qual	Épith	23,9

				Normes	Marque de féminin es ou e	Marque de pluriel es ou s
4-petites	VAR	Qual	Attr	61,9	97,2	61,9
10-écossaises	VAR	Class	Épith	31,2	96,4	31,2
5-urgentes	VAR	Qual	Attr	51,4	96,0	52,2
11-petites	VAR	Qual	Épith	56,7	96,0	56,7
7-australiennes	VAR	Class	Épith	36,4	95,5	36,4
6-urgentes	VAR	Qual	Épith	55,5	95,1	55,9
8-municipales	INV	Class	Épith	30,0	59,1	40,5
12-originales	INV	Qual	Épith	35,6	52,2	49,4
1-originales	INV	Qual	Attr	33,2	51,8	47,4
2-nationales	INV	Class	Épith	36,4	51,8	53,4
3-bossues	INV	Qual	Attr	21,5	40,1	50,6
9-bossues	INV	Qual	Épith	23,9	39,7	55,5

- Les mieux réussis : les adjectifs qualifiants variables à l'oral (*petites, urgentes*) ; peu d'effet de la position syntaxique
- Clairement moins marqués en nombre que les autres : les adjectifs classifiants variables à l'oral (*australien* et *écossais*)
- /al/ et /y/ : des finales qui embarrassent les élèves (deux marques)

Le marquage de l'adjectif

- *les grenouilles affolers*

« *er*, parce que c'est un verbe, et *s*, parce que c'est *les grenouilles* » (CM2)

- difficile marquage des dimensions morphologique et syntaxique
- Le double (triple?) marquage est souvent problématique au cycle 3

Les problèmes des élèves : conclusions

- La complexité de l'orthographe du français entraîne des conceptions et des savoirs souvent partiels
 - ✓ ... qu'on retrouve parfois ancrés en fin de scolarité obligatoire
- L'acquisition procède par remaniements
- Des régularités formelles (par ex. de proximité) peuvent masquer les relations syntaxiques
 - ✓ Illusion que les élèves savent...
- Le lien, la confusion entre pluralité et pluriel sont très présents au cycle 2
 - ✓ ce qui peut marcher pour le pluriel du nom (car imageable) ne fonctionne pas pour le pluriel adjectival et verbal

1.2. Propositions pour le cycle 2

Proposition 1 : faire de l'étude de la langue dès le CP en se hâtant lentement !

Proposition 2 : travailler à partir de corpus

Proposition 3 : faire écrire les élèves

Proposition 4 : installer la terminologie dès le CP

Proposition 5 : s'ouvrir aux autres langues

Un enjeu :
opérer des reconfigurations du savoir, amener les
élèves progressivement vers des procédures
morphosyntaxiques

passer de
s « car y en a plusieurs »
à

s « car c'est un nom pluriel (précédé d'un déterminant lui
aussi au pluriel) »

- Prendre conscience des relations dans la phrase
- Utiliser le métalangage pour parler des liens entre les mots
- Soutenir la motivation avec de vrais problèmes
- Arriver à stabiliser les réussites

Proposition 1 : faire de l'étude de la langue dès le CP en se hâtant lentement !

Étude de la langue

- Effet positif et significatif du temps passé à l'étude de la langue sur les performances de lecture et d'écriture
- Effet positif sur la progression des élèves des tâches qui couplent écriture et morphologie
- **Vigilance métalinguistique accrue** des enseignants dans les classes les plus performantes



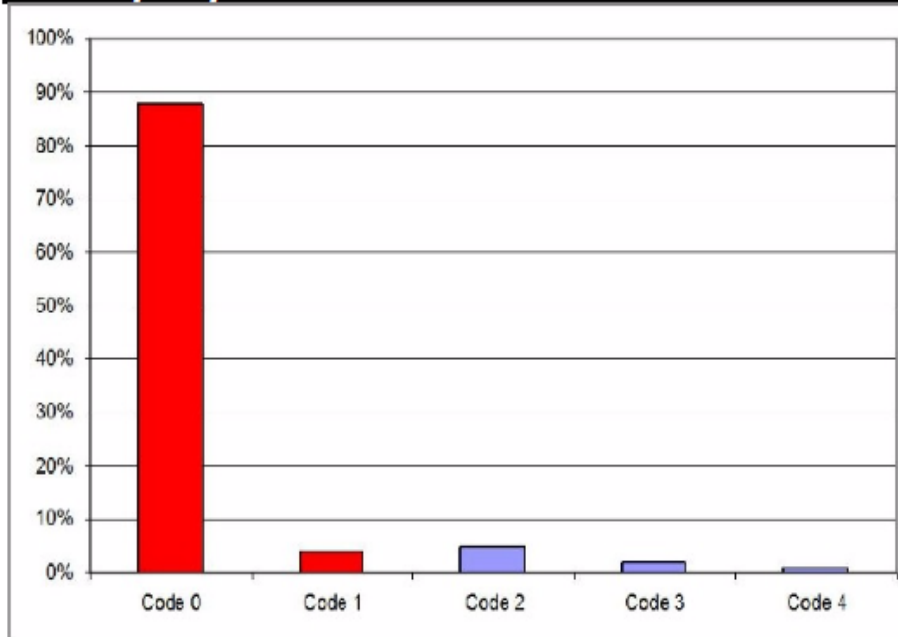
Les lapins courent vite.

Comparaison des performances des élèves des 10 classes qui ont passé...

... le moins de temps à l'enseignement
des marques du pluriel (X, 182 élèves)

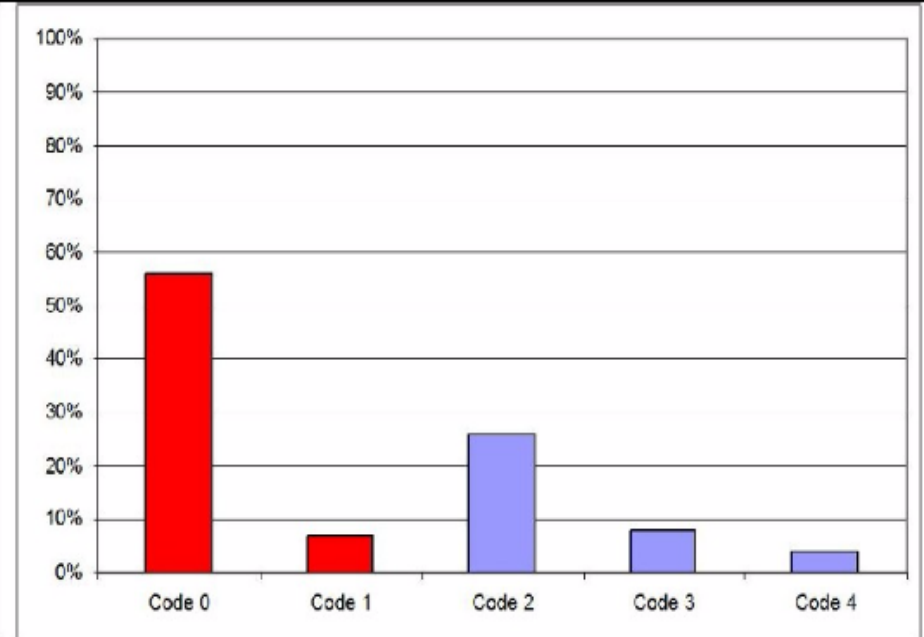
... le plus de temps à l'enseignement
des marques du pluriel (Y, 199 élèves)

Graphique 98 — Résultats du sous-échantillon X — Résultats du sous-échantillon Y



Etude de la langue = Dictée P et T +
production P et T + EL morphologie
(orthographe, chaîne accords,
désinences verbales)

8%

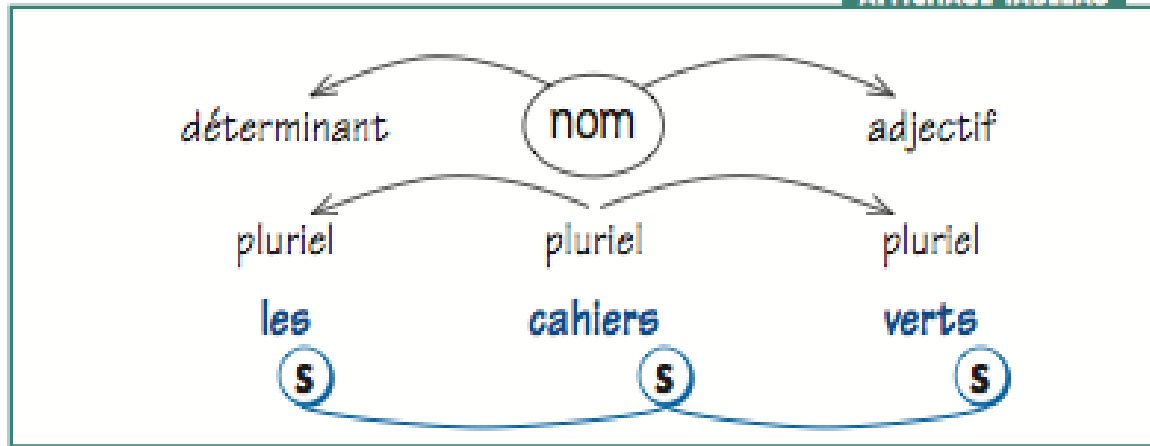


38%

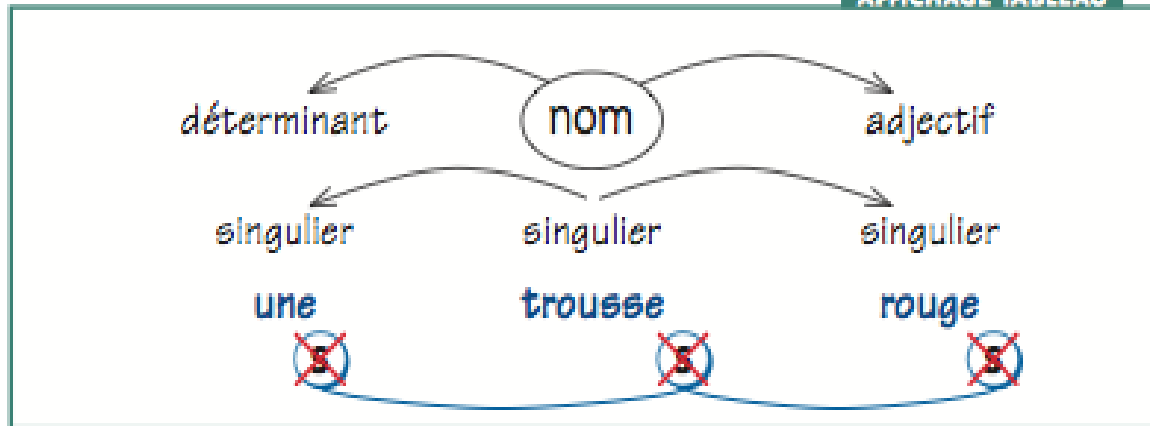
(Gourdet et al, 2015, p.49)

- Installer la notion de nombre à travers la notion de chaîne d'accord
 - rendue plus visible avec un adjectif
 - opposition sémantique *un/plusieurs* accessible
 - *Le grand cahier / les grands cahiers*
 - *La table ronde / les tables rondes*
- Miser sur la fréquence et les régularités : d'abord le pluriel régulier en –s, marque plus visible (repérage précoce)
- Matérialiser l'accord

AFFICHAGE TABLEAU



AFFICHAGE TABLEAU



Compréhension que des éléments de la phrase fonctionnent ensemble (groupe nominal) ; compréhension de la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/ nom/adjectif (variation singulier/pluriel en priorité ; variation masculin/féminin)

Programme 2016 Cycle 2

p. 25

Carte 5
p. 165-166

L'enseignant effectue ce balisage devant les élèves.
Il explicite les relations hiérarchiques dans la phrase.

Une progression

complexification lente



- déterminants prototypiques (*le, la, les; un, une, des*)
 - autres déterminants (*trois, quatre, mes, tes, ces, etc.*)
 - variation de la position des adjectifs (antéposition/postposition)
-
- combinaison d'adjectifs (redondance)
 - variante marque x et cas d'absence de marque (après s, x, z)
 - combinaison de la marque de pluriel avec la marque de féminin

Cycle 3

Proposition 2 : travailler à partir de corpus

- Observer des phénomènes à partir de corpus construits à dessein, en fonction d'un objectif précis

Le grand cahier

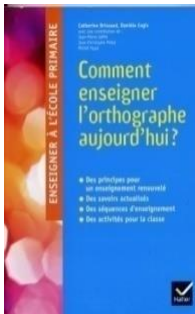
Le feutre bleu

Le stylo rouge

Les stylos rouges

Les feutres bleus

Les grands cahiers



Carte 5,
p. 159

Consigne : mets ensemble les groupes de mots qui vont ensemble.

Objectif : prendre conscience des marques orthographiques à l'écrit

- Faire s'exprimer les élèves sur le classement proposé

- En tirer des conclusions, les écrire.
- Vérifier sur d'autres corpus (fabriqués ou extraits de productions d'élèves, de titres d'album, de recettes, etc.)
- « Brasser » beaucoup d'exemples à l'oral, faire constituer des listes écrites sur affiche

CE QUE NOUS AVONS APPRIS

Nous avons observé et comparé des groupes de mots.

AU SINGULIER

- Le groupe de mots commence par *le* ou *la*, *un* ou *une*.
- Il n'y a pas de *s* à la fin des mots :
un livre fermé – la grande règle

AU PLURIEL

- Le groupe de mots commence par *les* ou *des*.
- Tous les mots du groupe se terminent par *s* :
des livres fermés – les grandes règles

- ⚠ 1. Tous les mots du groupe de mots se terminent de la même façon.
2. Au pluriel, tous les mots se terminent par *s*.
3. Quand on écrit, on n'entend pas le *s* à la fin des mots du groupe.
4. Si on écrit un groupe de mots qui commence par *les* ou *des*, il faut bien penser à mettre un *s* à la fin des mots du groupe.



Carte 5,
p. 165

Dans un 2^e temps seulement, faire le lien avec les textes lus
(corpus moins « purs »; texte pas toujours adapté)

« Escargot et tortue, tortue et escargot », Friot, 1991, premier
paragraphe

- En vacances
- En chemin
- Le paysage
- L'escargot
- Une tortue
- Les escargots
- Leur habitation
- Leur dos
- La tortue
- Un rocher
- L'escargot
- La carapace
- Un jeune escargot
- Une vieille tortue
- La première fois
- Les seuls animaux
- Cette vieille tortue

Proposition 3 : faire écrire les élèves

- **Écrire tous les jours** des listes, des inventaires
 - Jogging d'écriture : j'aime / je n'aime pas
- Penser aux marques d'accord + vérification
- Introduire un balisage, une matérialisation des chaînes d'accord

Ecrire un poème à la manière de...



ap4

Choix des thèmes :

Grand
Petit
Gentil
Méchant
Chaud
Froid

Rien n'est plus grand

Que les chaussures d'un géant,
Que mon papa sur un tabouret,
Qu'une échelle de pompiers,
Que l'étendue de l'océan.

1:02 / 9:41

(classe de Lise, G5, CE1-CE2)

1/ choix du thème

2/ mise en évidence de la structure syntaxique

3/ réalisation collective

brainstorming à partir de *chaud*

choix de 4 éléments

ajout expansion pour préciser (enrichir)

5 mes cousins parte en voyage

① Rien n'est plus petit

② quoi?

précisions?

- une coccinelle

- sur mon doigt

- le bébé

- dans le ventre de ma maman

- des pous

- qui me gratte la tête

- un petites souris

- qui mange du fromage

③

Rien n'est plus chaud
Que le feu dans la cheminée,
Que le soleil qui brille en été,
Qu'un grand bol de chocolat au lait,
Que le sable sous mes pieds.



En fait,
Rien n'est plus chaud que le feu d'un soleil
en chocolat sous mes pieds.



**Consulter l'album
d'Armelle Barnier**

(classe de Lise, G5, CE1-CE2)

Proposition 4 : installer la terminologie dès le CP

Métatermes grammaticaux utilisés dans les cahiers, fichiers et affichages (131 classes de CP)

	Semaine 47 (nov.)	Semaine 12 (mars)	Semaine 21 (mai)
Phrase	89	88	96
Mots-outils	53	51	54
Nom	21	42	56
Pluriel/singulier	18	42	57
Masculin/féminin	13	32	47
Verbe	8	27	41

Installer le plus tôt possible :

- verbe, nom, adjectif, déterminant
- pluriel/singulier – féminin/masculin
- accord (donneur de marques / receveur?)

- Ecrire au tableau : « féminin / femelle / fille » et « masculin / mâle / garçon », faire remarquer les ressemblances
- Faire relire les noms féminins et faire entourer le déterminant en rose puis les noms masculins et entourer le déterminant en bleu.
- Dire qu'il existe deux genres : le genre masculin et le genre féminin.

→ attention à ce genre d'approche qui confond objets du monde et marques linguistiques !

Bellanger et Raoul-Bellanger, *Réussir son entrée en grammaire, CE1*, p. 64

Proposition 5 : s'ouvrir aux autres langues

Comparer le marquage du genre et du nombre dans d'autres langues (y compris celles des élèves)

EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école)

<http://eole.irdp.ch/eole/>

Des animaux en nombre

http://eole.irdp.ch/activites_eole/animaux.pdf

Haas Maurel, Boulez (2012).
La grammaire au quotidien,
SCEREN, Dijon.



EOLE

Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?

Genre naturel et genre grammatical

Cette activité permet aux élèves de prendre conscience des fonctions du genre, comme une manière parmi d'autres d'organiser le monde par le langage; elle travaille sur le caractère partiellement arbitraire du genre, comme sur ses incidences culturelles.

Objectifs centraux

Comprendre la notion grammaticale de genre comme un critère possible de classification des noms et son caractère largement arbitraire et culturel.

Percevoir que le genre des noms peut changer d'une langue à l'autre.

Saisir la notion de genre *neutre*.

Plan

- Quelques remarques préliminaires
- 1. L'accord dans le groupe nominal (GN)
 - 1.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 1.2. Propositions pour le cycle 2

(vos remarques et questions)
- 2. L'accord sujet-verbe (S-V)
 - 2.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 2.2. Propositions pour le cycle 2
- Conclusion
- (vos remarques et questions)

Plan

- Quelques remarques préliminaires
- 1. L'accord dans le groupe nominal (GN)
 - 1.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 1.2. Propositions pour le cycle 2
(vos remarques et questions)
- 2. L'accord sujet-verbe (S-V)
 - 2.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 2.2. Propositions pour le cycle 2
- Conclusion
(vos remarques et questions)

2.1. L'accord S – V : quels problèmes pour les élèves ?

- La marque de pluriel verbal qui diffère de la marque nominale (**s** / **nt**)
- Les marques qu'on n'entend pas (*cours**s***, *court**t***, *cour**ent***)
- La polyvalence des marques (tu portes**s**, les portes**s**)
- Le repérage du verbe (simple et composé)
- Les désinences du présent, moins régulières que celles de l'imparfait ou le futur

Le pluriel verbal en fin de CE1 (629 élèves)

*En été, les salades vertes poussent dans les jardins.
Les jeunes canetons picorent le blé avec la poule noire.*

Concurrence des marques *s* et *nt*

	%	poussent	picorent
toutes formes avec marque attendue		8	5.6
toutes formes avec marque <i>s</i>		4,7	8,2
formes normées		5.9	4.6

**LiRe
et
ÉCRIre**

Synthèse du rapport de recherche

ÉTUDE DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE
SUR LA QUALITÉ DES PREMIERS APPRENTISSAGES

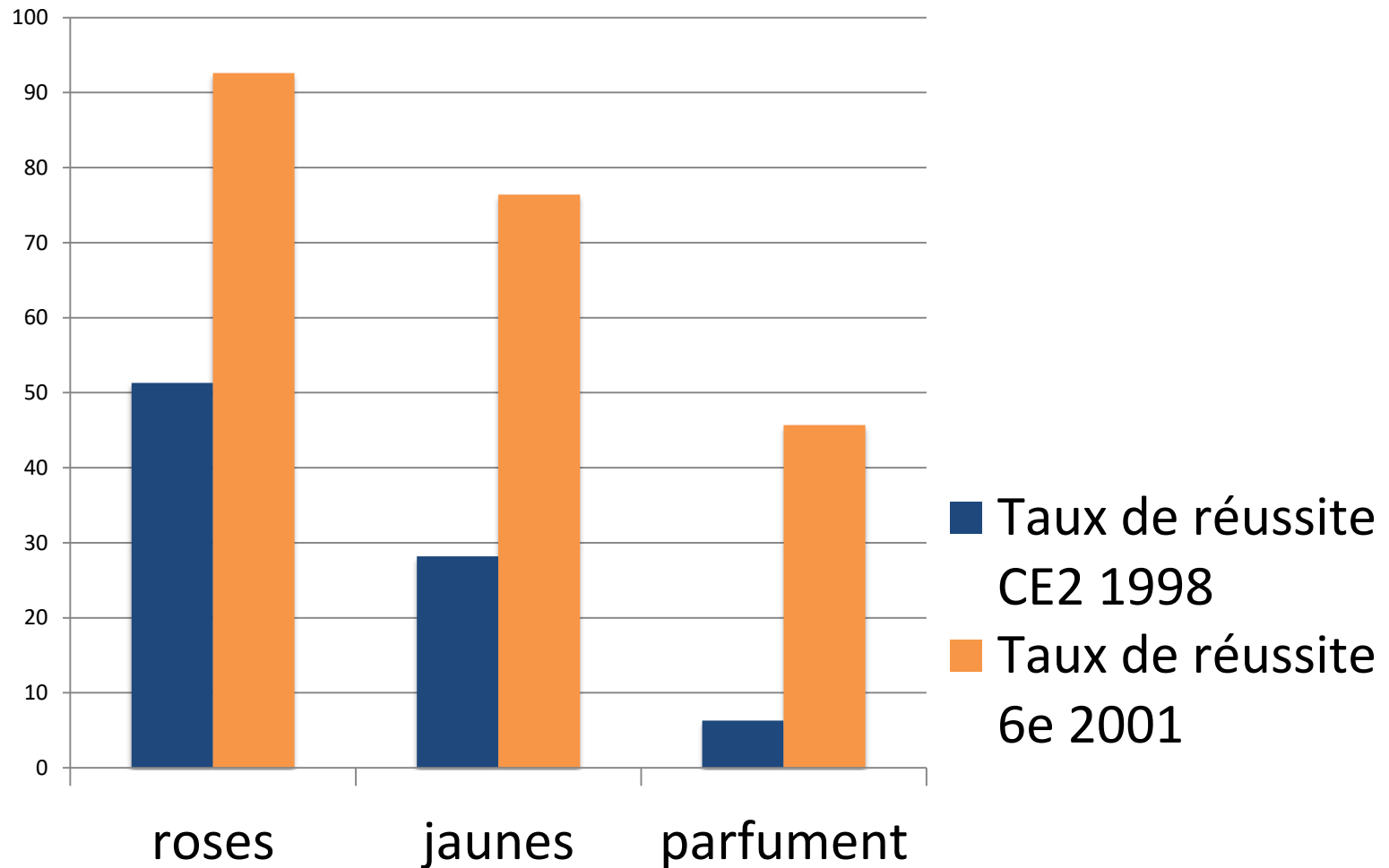
Sous la direction de Roland Giguère

Recherche en éducation
Apprentissage à l'école et à la maison

Le pluriel nominal et verbal (début CE2 et 6^e)

60

Les roses jaunes parfument le salon.



MEN-DPD (2002), Évaluations CE2-sixième. Repères nationaux septembre 2001, *Les dossiers*, 128, 210-211. <http://media.education.gouv.fr/file/45/9/4459.pdf>

Le pluriel nominal et verbal (début CE2 et 6^e)

Les roses jaunes parfument le salon.

	1998	1999	2000	2001
	CE2			6 ^e
parfument	6,3%			45,7%
parfumes	7,3%			17,1%

Pluralité et homophonie

tout le monde *admirent* (CM1)

E. : Et après je me suis dit : « vu que c'est tout le monde », ben, j'ai mis e-n-t.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est tout le monde. Donc, c'est comme si c'était « ils » avec un s.

P. : D'accord. Et pourquoi e-n-t ?

E. : Parce qu'avec « ils » avec un s ou « elles » avec un s, faut mettre e-n-t.

P. : À tous les mots ?

E. : Euh, non. Au verbe qu'on doit conjuguer.

- Des savoirs de type morphosyntaxique
- Procédure morphosémantique qui prend le dessus

Pluralité et homophonie

- Car **ont** l'appelait

- Parce que la maitresse nous a expliqué que, quand il y en avait plusieurs, il fallait *n-t* automatiquement, et là, comme il y avait plusieurs gens qui l'appellent « la belle », on met *n-t*.

→ Procédure morphosémantique

Identifier les verbes

- *Une table et une chaise **acer** bancales* CE2

C'est un petit verbe donc on peut dire « J'en ai assez, tu en as assez, il en a assez, nous en avons assez, vous en avez assez, ils en ont assez »

→ Procédure morphologique

Recherche des verbes par 21 élèves de CE1 (décembre)

Le lendemain, il y **retourna**²⁰. Et le surlendemain.

C'**est**⁶ alors que **survint** la sorcière qui **fulminait**:

- Tu **oses**⁷ **venir** me **voler** de mes doucettes !¹⁷

- Je ne l'**ai fait** que **contraint**⁹* et **forcé**¹²* : ma
¹⁴ femme, qui ⁰ **attend**¹³ un enfant, en ¹² **a** grande envie

- Soit. Mais tu me **donneras**⁰ l'enfant à sa
naissance.

Verbes bien reconnus (16-20)

Verbes moyennement bien reconnus (9-14)

Verbes peu reconnus (0-7)

Roubaud, Touchard, 2004

Obstacles

Sont difficilement identifiés comme verbes :

- Les verbes dont le sujet est éloigné : ... en **a** grande envie
- Les monosyllabiques : **a**, **ai**, **est**
- Les syntagmes verbaux (*je **vais faire**; tu **oses venir***)
- Les verbes support (***avoir** envie*)

Sont identifiés à tort comme verbes :

- Transcatégoriels : j'ai une **force** extraordinaire; la cage **vide** d'oiseaux
- Des synonymes : **colère** // fâcher
- Le participe passé employé comme adjectif (***contraint** et **forcé***)
- *En, longtemps, **moment***

→ travailler sur les indices qui permettent un repérage sûr pour de jeunes élèves (encadrement par la négation; changement de temps)

e, un graphème polyvalent

- J'ai **pensée** (classe de seconde)
 - e, oui, parce que je suis une fille, c'est comme *j'ai prise*
corpus Noëlle Cordary, 2005
- Je **jou** (CM2)
 - je peux pas mettre un e parce que je suis un garçon

→ Procédure morphosémantique

Le e n'est ni la lettre des filles
ni celle des noms féminins !

- Il joue / elle joue
- Un arbre, un homme, le ministre
- Habile, risible
- Petite (pépité)

Le e est un graphème polyvalent en français

→ Clarifier son rôle à chaque nouveau savoir

Et la grammaire n'est pas une chanson douce...

Le s n'est pas la lettre du *parce-qu'y-en-a-plusieurs!*

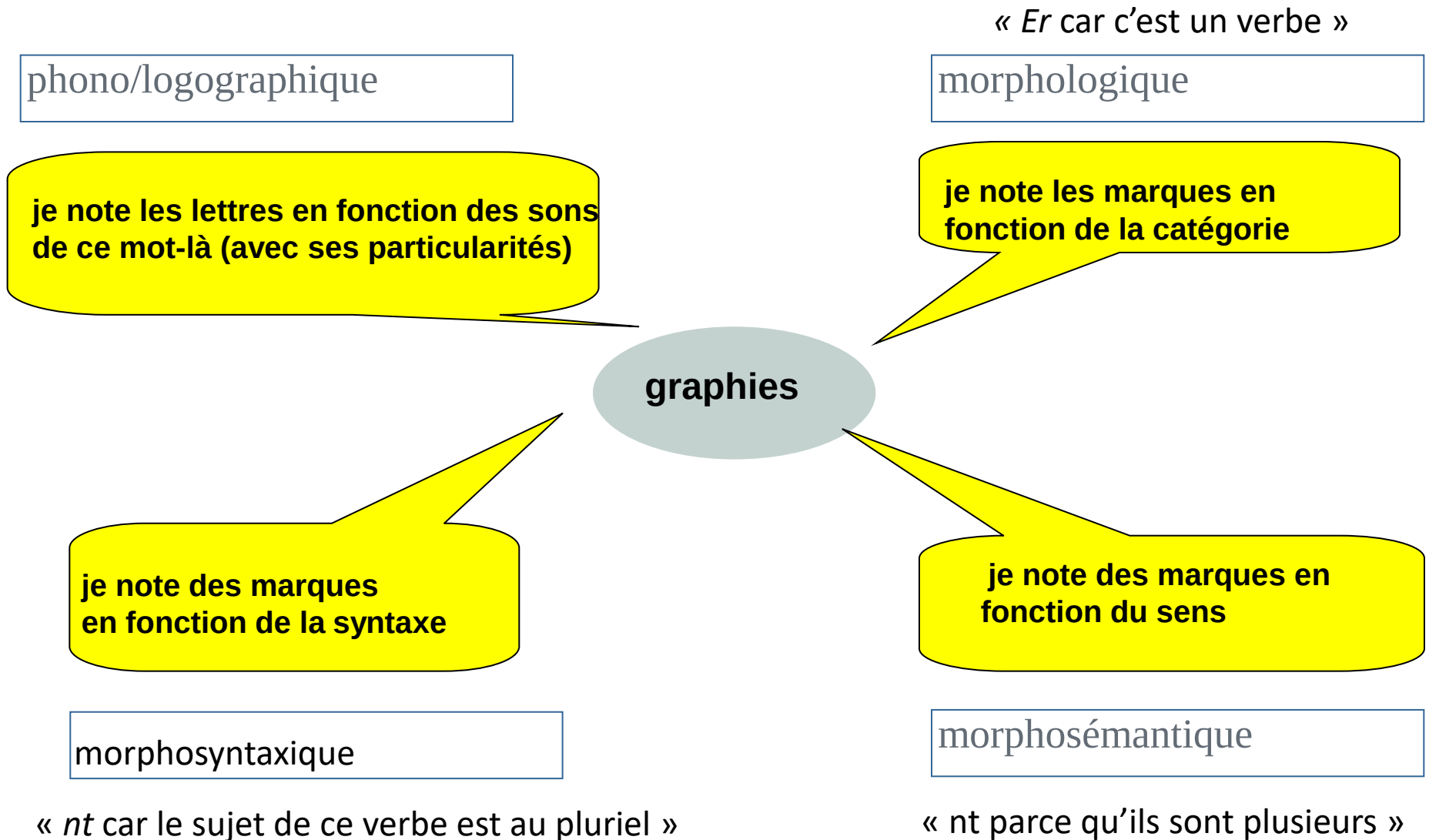
- Trois
- Des/les/mes
- Les joues, les portes
- Tu joues, tu portes
- Je prends
- Le radis

Le s est aussi un graphème polyvalent en français

→ Clarifier son rôle à chaque nouveau savoir

En guise de conclusion

Les logiques ou procédures des élèves



2.2. Propositions pour le cycle 2

- Proposition 1 : travail sur corpus pour extraire des régularités
- Proposition 2 : variations sur la dictée pour apprendre à raisonner sur l'orthographe
- Proposition 3 : écriture de textes courts dès le CP en apprenant à gérer les contraintes orthographiques

Proposition 1 : travail sur corpus pour extraire
des régularités (abstraction)

Pour travailler le verbe

- Des corpus pour faire découvrir des régularités et des règles de fonctionnement
 - Consigne ouverte : trier, comparer, classer, justifier, dénommer
 - Métalangage précis et adapté
 - Utilisation des connaissances acquises dans des contextes variés
- des situations qui rendent les élèves mentalement actifs

BRN EDUCATION



(Gourdet, Cogis et Roubaud, 2016, pages 156-158)

Un exemple de constitution d'un corpus pour l'identification du verbe vers 8 ans

- Identifier le verbe par l'encadrement avec l'adverbe de négation *ne... pas*
 - À partir de la constitution collective de règles de vie. Tri de dessins représentant des enfants dans la cour. Dans la cour...
 - Affichage

Je joue avec mes camarades	Je ne pousse pas les autres enfants.
Je cours en faisant attention aux autres.	Je ne crie pas.
Je chante.	Je ne joue pas avec des cailloux.

- Observation par les élèves
- Les élèves proposent d'autres phrases pour une autre situation.

BRP EDUCATION

MIEUX ENSEIGNER
LA GRAMMAIRE



Photos didactiques et activités pour la classe

Suzanne-G. Chartrand

(Gourdet, Cogis et Roubaud, 2016, pages 156-158)

Un exemple d'utilisation de la substitution pour l'identification du verbe vers 8 ans

- Identifier le verbe par la substitution
 - À partir d'une observation de tout ce qu'un élève peut faire avec une balle.
 - Reformuler et écrire les propositions des élèves.

Pierre	<u>attrape</u> une balle.
	lance
	tient
	achète
	attrapera
	a lancé

- Si d'autres temps ne sont pas proposés, faire des propositions.
- Signaler tous les changements opérés.
- Les élèves proposent d'autres phrases pour une autre situation.

MIEUX ENSEIGNER
LA GRAMMAIRE



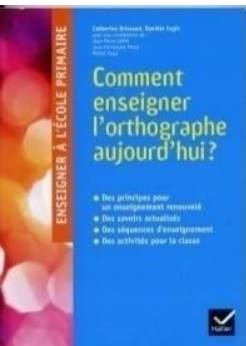
Photos didactiques et activités pour la classe
Suzanne-G. Chartrand

(Gourdet, Cogis et Roubaud, 2016, pages 156-158)

Pour aborder les notions de marque de temps et de marque de personne, utiliser l'imparfait

imparfait et
personne 4 du
présent : même
base (forme du
radical)

base	imparfait	personne
arriv pens ouvr finiss ...	ai	s
	ai	s
	ai	t
	i	ons
	i	ez
	ai	ent



L'imparfait,
p. 242-247

Un corpus pour découvrir les marques de personne au présent (verbes fréquents) mise en évidence des deux « modèles » les plus fréquents

Objectif : découvrir les deux
principales marques de la
personne 3 (*t* et *e*)

Principes de construction du
corpus :

Une seule personne (P3)

Verbes fréquents

Vers en -er et en -ir pour *e*

Verbes en -ir, oir, -re pour *t*

- il donne
- on sort
- il vient
- il voit
- elle trouve
- il découvre
- on accueille
- elle court
- elle finit
- on met

Un corpus pour découvrir les marques
de personne au présent (verbes fréquents)
mise en évidence des deux « modèles » les plus fréquents

- elle court
- elle finit
- on sort
- il vient
- il voit
- on met
- elle trouve
- il découvre
- on accueille
- il donne

Proposition 2 : variations sur la dictée pour apprendre à raisonner sur l'orthographe

La phrase dictée du jour

- Inspirée des ateliers de négociation graphique (Haas,1990)
- Une phrase est dictée à toute la classe
Toutes les graphies produites sont portées au tableau
- Parole donnée aux élèves **qui justifient leur graphie**
- Rôle de l'enseignant : **animer la discussion en demeurant neutre** et en favorisant la réflexion des élèves
- Les graphies éliminées sont effacées
- Phrase bien orthographiée recopiée dans un cahier qui sert de référence

La phrase dictée du jour

Rusées, les sœurs de Cendrillon lui donnent de longs travaux à faire¹⁹.

AFFICHAGE TABLEAU

Ruser	les	soeur	de	Cendrillons	lui	donne	de	l'on	travaux	a	faire
Rusées		soeurs		Cendrillon		donnent		long	traveaux	à	fair
Rusée		sœurs		Cendrion				longs			
Rusaient		sœures		Candrillon				lon			
Rusé				Cendrillont				longe			
Russer				Sandrillon							
				cendrillon							
				Candrillion							

*Les filles, le matin, préparent une tarte aux **pommes**. Elles la mangent avec toute la famille. (CE1)*
(La discussion porte sur *pommes*.)

- E1 : Il faut qu'on mette un s parce qu'ils sont plusieurs dans la famille.
- E2 : Mais c'est dans la deuxième phrase qu'ils sont plusieurs dans la famille. Dans la première y a pas toute la famille qui prépare une tarte une pomme, c'est dans la deuxième.
- E3 : Ben à la première phrase aussi, ils sont plusieurs, ils sont deux. *Elle relit la phrase sur l'incitation du maître puis ajoute* : Parce que y a *les filles*, ils sont plusieurs.
- E4 : Mais aussi c'est pas parce qu'ils sont plusieurs à manger une tarte aux pommes que *pommes* il faut que ça prenne un s.
- E5 : Non c'est *pommes* ! (*fortement*) : C'est les pommes qui sont plusieurs ! [*rires*]
- E6 : Mais oui, voilà...
- M (à E5) : Est-ce que tu peux nous l'expliquer ?

Brissaud, Cogis, Péret, 2013

Une étude québécoise sur les « dictées innovantes »

- *La dictée 0 faute (dictée dialoguée) et la phrase dictée du jour*
- 41 classes de la 3^e primaire à la 3^e secondaire au Québec
- Mesures : dictée et rédaction sur thème choisi pour susciter des pluriels

(Cogis, Fisher, Nadeau, 2015; Fisher et Nadeau, 2014)

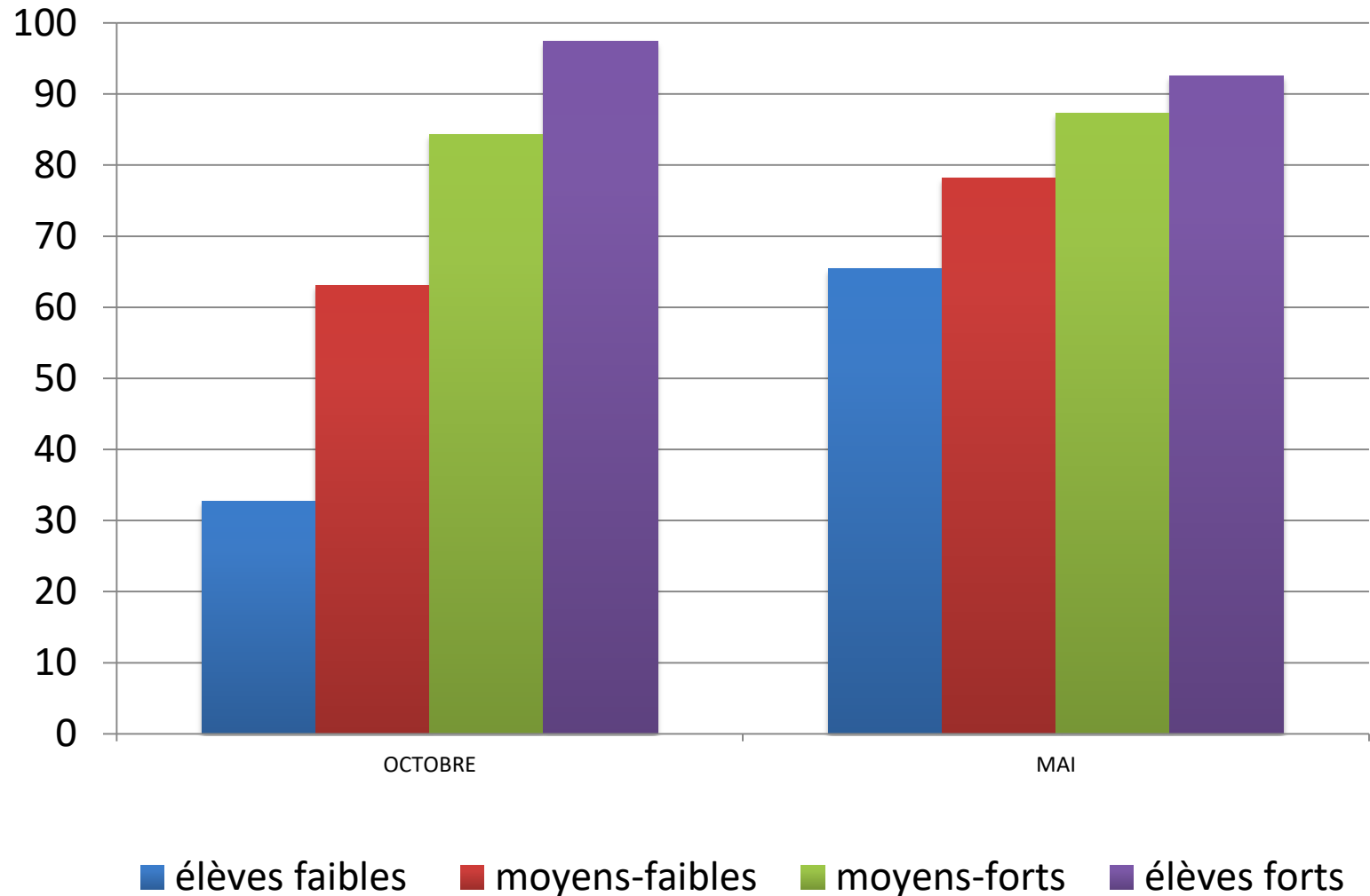
Une étude québécoise sur les « dictées innovantes »

- ❑ Effets très positifs de la pratique régulière de dictées innovantes sur les compétences orthographiques des élèves, y compris en production d'écrit
« un transfert des connaissances grammaticales en rédaction a été observé »
- ❑ Développement de la capacité des élèves à employer le métalangage et à avoir recours aux manipulations syntaxiques
- ❑ « un accompagnement nécessaire des enseignants et enseignantes afin qu'ils adoptent une posture différente face aux erreurs, acquièrent de l'aisance à utiliser eux-mêmes les outils de la nouvelle grammaire et s'approprient les gestes professionnels les plus efficaces ».
- ❑ des dispositifs qui font progresser les élèves les plus fragiles

(Cogis, Fisher, Nadeau, 2015; Fisher et Nadeau, 2014)

Les élèves faibles progressent beaucoup plus que les élèves forts.

Figure 1 : % de réussite du verbe en rédaction au 3^e cycle primaire (179 élèves)



(Cogis, Nadeau, Fisher, 2015)

Des variantes

- Phrase dictée-donnée : mise à distance de son propre système explicatif (Geoffre, 2013)
- Adaptation de Stéphanie Riou (2016) : mise en relation de la phrase dictée et de la phrase donnée, qui est différente (même structure syntaxique)

Arrêt sur la dictée dans 5 classes très performantes un travail ritualisé, réflexif et formatif

- Pratiquée fréquemment sur ardoise
- Espace de travail rangé
- Mots outils à disposition, affichages
- Attitude bienveillante de l'enseignant
- Élèves mobilisés individuellement
- L'erreur est considérée comme une étape normale dans l'apprentissage



Arrêt sur la dictée dans 5 classes très performantes un travail ritualisé, réflexif et formatif

- Elèves volontaires, soucieux de réinvestir leurs connaissances
- Plaisir trouvé à la pratique de la dictée
- Ils posent des questions, que l'enseignant leur renvoie (qui saurait expliquer? Comment sais-tu?)

→ un réel travail d'apprentissage, permettant de poser les notions, de se poser des questions, de justifier les graphies choisies, de réfléchir à l'écriture, et de s'entraîner à coder les divers sons et mots.



5 classes les plus performantes

(parmi les 10 les plus performantes en écriture)

- **La production d'écrit** a une place prépondérante (écriture en atelier tournant en petits groupes)
- **Copie** : différenciation en début d'année; ensuite peu d'interventions de l'enseignant (mise en autonomie des élèves dès qu'ils sont en réussite)
- Dès le début de l'année :
 - écriture de phrases entières en encodant soi-même
 - dictée de phrases (3 classes sur 5, phrase du jour, utilisation de l'ardoise)
- Très peu de production avec des étiquettes pré-imprimées
- **Explicitation** collective (procédures, finalités), aide fournie pour alléger la charge en production puis réalisation individuelle (production au début collective au tableau)
- **Différenciation** : tâches aménagées
- **Planification et révision** fréquentes (productions collectives commentées)

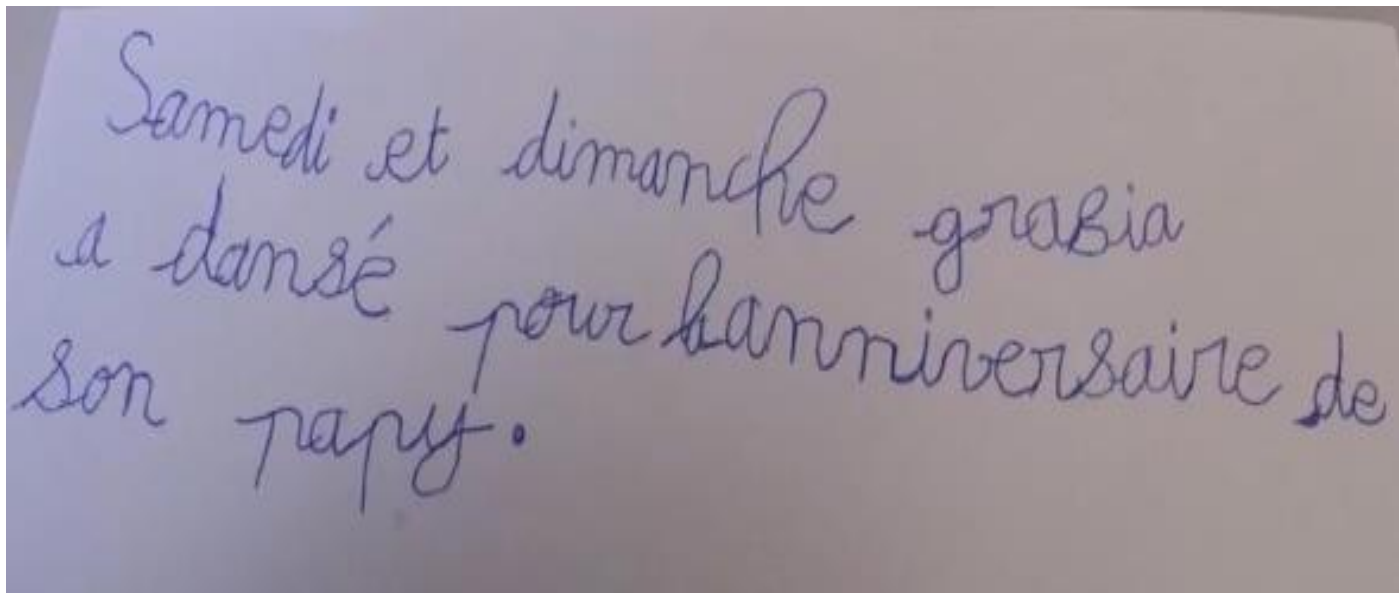
Proposition 3 : écriture de textes courts
dès le CP en apprenant à gérer les contraintes
orthographiques

(nulla dies sine linea)

- Ecriture de listes
- Joggings d'écriture
- Utilisation des albums

La phrase du jour entre production d'écrit et orthographe

- *Quoi de neuf ?* (CP)



Samedi et dimanche grabia
a dansé pour l'anniversaire de
son papy.

- Planification orale qui permet d'alléger la charge
- « On écrit comme on peut, comme on pense »
- Aide : « c'est dans quelle phrase qu'on a vu ce /e/ »?
- Valorisation des productions
- Entraide des élèves (« qui pourrait l'aider? »)
- Mise en commun
- Relecture
- Copie individuelle du texte
- Affichage de toutes les phrases qui servent de référence

Les lanceurs d'écriture ou jogging d'écriture

- Écriture autonome (objectif syntaxe)
 - Une fée t'a prêté sa baguette magique. Raconte ce que tu en fais.
 - Quand j'aurai 30 ans...
 - Ecris le portrait d'un camarade.
- Passage par l'oral
 - Quel a été ton plus beau cadeau d'anniversaire?
- Echanges entre pairs
 - Relecture par un pair
- Lecture collective
 - Travail sur les substituts

(classe de Delphine, G5, CM1)

Les lanceurs d'écriture au CP

- Deux mots au tableau : écrire une phrase sur ardoise
- Des images
- Le livre des *Je sais...*

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecrits_courts/23/2/2-RA16_C2_FRA_3_situation_ecriture_635232.pdf

Préparer à l'oral ce qu'on va écrire ensuite
Libérer des ressources pour se concentrer sur
l'orthographe

- Enregistrement audio individuel, brouillon collaboratif (Gros-Balthazard, 2014)
- Produire un dialogue et le jouer devant les autres ; l'écrire ensuite (classe de Cathie, G5, CE2)

Plan

- Quelques remarques préliminaires
 1. L'accord dans le groupe nominal (GN)
 - 1.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 1.2. Propositions pour le cycle 2
(vos remarques et questions)
 2. L'accord sujet-verbe (S-V)
 - 2.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 2.2. Propositions pour le cycle 2
- **Conclusion**
(vos remarques et questions)

C'est en écrivant qu'on apprend à écrire...

- Construire des connaissances qui nécessitent un temps d'acquisition incompressible mais aussi les utiliser dans des contextes variés
- Penser des dispositifs qui se rapprochent de situations d'écriture

Les commentaires métagraphiques

- Donner la parole à l'élève (sans la lui reprendre aussitôt) permet de construire un enseignement explicite de l'orthographe et...
 - de comprendre certains obstacles aux apprentissages
 - de fabriquer des corpus et des activités ad hoc pour faire évoluer des conceptions parfois erronées

Invitation à la bienveillance tout au long des cycles 2, 3 et 4 pour des apprentissages extraordinairement longs

Pour l'enseignant... ce n'est pas un travail facile !

- L'orthographe : un sujet de crispation sociale qui ne facilite pas le travail des enseignants
- Travail d'appropriation pas toujours suffisant pour que s'opèrent des changements conceptuels (Bonnal, 2016)
- Parfois aussi des verbalisations floues, des domaines d'incertitude qui font obstacle. Or c'est à l'enseignant que revient la validation. Nécessité aussi de se libérer du poids de la norme et des habitudes (Guffond, 2015)
- « un accompagnement nécessaire des enseignants et enseignantes afin qu'ils adoptent une posture différente face aux erreurs, acquièrent de l'aisance à utiliser eux-mêmes les outils de la nouvelle grammaire et s'approprient les gestes professionnels les plus efficaces » (Fisher et Nadeau, 2014)

Plan

- Quelques remarques préliminaires
- 1. L'accord dans le groupe nominal (GN)
 - 1.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 1.2. Propositions pour le cycle 2
(vos remarques et questions)
- 2. L'accord sujet-verbe (S-V)
 - 2.1. Quels problèmes pour les élèves?
 - 2.2. Propositions pour le cycle 2
- Conclusion
(vos remarques et questions)

- Bonnal, K. (2016). *L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire*, thèse de doctorat de sciences du langage de l'Université de Toulouse 2-Jean Jaurès. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/tel-01497070/document>
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier.
- Cogis D., Fisher C. & Nadeau M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage, *Glottopol*, 26, p. 69-91, en ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire, *Repères*, 49, en ligne: <http://reperes.revues.org/742>
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche disponible en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>>

- Geoffre, T., Brissaud, C. (2012). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? In éd. Institut de linguistique française, *3^e congrès mondial de linguistique française* (pp. 287-306). https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000196.pdf
- Gourdet, P., Cogis, D., Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement d'une notion-clé au primaire. In S. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités*, Québec : ERPI (Éditions du Renouveau pédagogique), 147-173.
- Gourdet, P., Gomila, C., Bourhis, V., Elalouf, M.-L., Péret, C. et Avezard-Roger, C. (2015). De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche *Lire-écrire au CP, Repères*, 52, en ligne: <http://reperes.revues.org/931>
- Guffond, S. (2015). *Comment les professeurs des écoles parlent-ils de la langue et de l'orthographe à leurs élèves de CE1, au moment de l'entrée en grammaire ?* Mémoire 2 recherche en sciences du langage, université Stendhal. <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01177743>>

- Haas, G., Maurel, L., Boulez, P. (2012). *La grammaire au quotidien*, Dijon : SCEREN.
- Le Levier H., Brissaud, C., Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques, *Pratiques*, 177-178.
<https://journals.openedition.org/pratiques/4464>
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe - à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Miraglio, H. (2013). *Une approche systémique de l'orthographe permet-elle de partir du niveau de conceptualisation des élèves pour organiser sa progression à l'école ?* Mémoire 2 recherche en sciences du langage, université Stendhal. <https://core.ac.uk/download/pdf/51963540.pdf>
- Riou-Naud, S. (2016). *Le groupe nominal complexe en position de sujet et l'accord du verbe : conceptions des élèves et utilisation du métalangage au cycle 3*, Mémoire 2 recherche en sciences du langage, univ. Grenoble Alpes.
- Roubaud, M.-N. & Touchard, Y. (2004). Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans. In Vargas, C. (dir.), *Langue et études de la langue*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, p. 257-267.