



HAL
open science

La collaboration entre pairs pour progresser individuellement en orthographe, le cas de l'accord en nombre dans le groupe nominal

Lucille Bécherot, Pauline Meunier

► To cite this version:

Lucille Bécherot, Pauline Meunier. La collaboration entre pairs pour progresser individuellement en orthographe, le cas de l'accord en nombre dans le groupe nominal. Education. 2012. dumas-00739059

HAL Id: dumas-00739059

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739059>

Submitted on 5 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
Joseph Fourier
GRENOBLE

upmf
Grenoble
Université Pierre Mendès-France
Sciences sociales & humaines



Année universitaire : 2011/2012

Master Métiers de l'enseignement scolaire
Mémoire professionnel de deuxième année

*La collaboration entre pairs pour progresser
individuellement en orthographe, le cas de l'accord en
nombre dans le groupe nominal.*

Présenté par : BECHEROT Lucille
MEUNIER Pauline

Discipline : Français, Orthographe

Responsable du mémoire : Mme Catherine BRISSAUD

Sommaire

INTRODUCTION	5
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE	7
I/ CONSTATS GÉNÉRAUX SUR L'ACCORD EN NOMBRE DANS LE GROUPE NOMINAL	7
1. Aspect linguistique de l'accord en nombre du groupe nominal.....	7
2. Le niveau des élèves en baisse	9
3. La norme orthographique.....	9
II/ L'ACQUISITION DU PLURIEL DES NOMS PAR LES APPRENANTS (CENTRÉE SUR LE CYCLE 2).....	10
1. Quelles erreurs sont commises par les élèves et que nous apprennent-elles sur leurs processus d'apprentissage ? ..	10
2. Comment s'y prendre alors pour mieux enseigner l'accord dans le GN ?	12
III/ UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE D'ENSEIGNEMENT: LA COLLABORATION ENTRE PAIRS POUR L'APPRENTISSAGE INDIVIDUEL DE L'ORTHOGRAPHE	14
1. Pourquoi travailler en groupe ?.....	14
2. De nouveaux dispositifs de dictées négociées	15
3. Les productions d'écrits en groupe au service de l'apprentissage de l'orthographe	17
PARTIE 2 : DESCRIPTION DU DISPOSITIF DE LA SÉQUENCE	19
<i>Séance 1 : Etude du nombre dans le groupe nominal</i>	22
<i>Séance 2 : Les déterminants</i>	23
<i>Séance 3 : Les pluriels des mots en au, eu et eau</i>	24
<i>Séance 4 : Correction de la dictée diagnostique</i>	25
<i>Séance 5, 6 et 7 : production d'un écrit en binôme à la manière de Bernard Friot</i>	26
PARTIE 3 : ANALYSE DES RÉSULTATS DU DISPOSITIF EN CE1 ET OUVERTURE SUR LE CYCLE 3	29
I/ ANALYSE DES PRINCIPALES ERREURS D'ACCORD EN NOMBRE	29
1. Comparaison des types d'erreurs dans l'accord des différentes catégories de groupes nominaux	29
2. Analyse de l'accord des GN au sein d'une phrase (tableaux 2, annexe 2)	31
3. Analyse de l'accord dans le contexte de productions d'écrits (tableau 3, annexe 2).....	32
4. Petit détour au cycle 3 : Quelle évolution des élèves ?.....	33
II/ANALYSE DU TRAVAIL DE GROUPE.....	34
1. Le relevé de conception	34
2. Remarques générales	35
3. La recherche par deux et le dispositif de dictée phrase du jour.....	35
4. La collaboration pour produire un texte.....	36
5. La collaboration sur le traitement de texte	36
6. La correction de la phrase du jour.....	37
7. Le relevé de conception oral final sur le travail de groupe.....	38
8. Petit détour au cycle 3 : Quelle évolution des élèves ?.....	38
III/ LE DISPOSITIF DE COLLABORATION ENTRE PAIRS A-T-IL MARCHÉ POUR LES CE1 ?	38
CONCLUSION	41
ANNEXE 1 : LES SÉANCES DÉTAILLÉES	43
ANNEXE 2 : TABLEAUX D'ANALYSE DE LA PARTIE 2	51
ANNEXE 3 : ÉVALUATIONS SUR L'ADJECTIF QUALIFICATIF EFFECTUÉES AU CYCLE 3	55
BIBLIOGRAPHIE	56

Introduction

L'orthographe grammaticale est complexe en français et nécessite un apprentissage long et appliqué. Les professeurs de collège sont les premiers à s'indigner quant aux résultats des élèves. Ils sont nombreux à penser que les élèves n'ont pas acquis les bases en lecture et en écriture à l'école élémentaire. Sont mis en cause leur manque de recul et de réflexion sur leurs écrits pour comprendre l'intérêt de travailler cette compétence. Il paraît alors de notre ressort, à l'école primaire, de prendre en compte ces observations afin de combler ces écueils en mettant en place des dispositifs plaçant l'élève au cœur de la réflexion. C'est sur ce point que nous avons souhaité travailler au cycle 2.

De plus, ayant une formation scientifique, nous avons pu, grâce à ce mémoire, nous intéresser au domaine de l'enseignement du français qui nous tient à cœur mais que nous n'avons pas pu approfondir jusque là. Au sein de ce domaine, la problématique orthographique nous a paru être une question d'actualité : le classement des élèves français, les résultats aux évaluations nationales, les réformes orthographiques suscitent les débats et remettent en cause les méthodes de l'enseignement en France. Alors que certains préconisent le retour de la pédagogie traditionnelle, l'éclairage des chercheurs nous invite tout de même à penser une nouvelle pédagogie qui mettrait l'élève au centre de ses apprentissages. Tous prennent conscience de l'importance de l'amélioration des performances orthographiques des écoliers même si les méthodes d'apprentissage diffèrent.

Dans le cadre de notre réflexion, il nous a paru fondamental de nous intéresser à cette nouvelle pédagogie développant la mise en activité des élèves, la manipulation et la collaboration. Nous l'avons expérimentée lors d'un stage en pratique accompagnée par la mise en œuvre d'une séquence ayant pour objectif d'apprentissage la maîtrise de la chaîne d'accord. Les élèves que nous avons à notre charge étant encore jeunes, la place de la motivation par l'imaginaire a été cruciale pour attirer leur attention sur l'orthographe et les mettre en activité.

Les modalités pédagogiques de collaboration prennent une place importante au côté de la didactique de l'orthographe dans notre réflexion de mémoire. Si notre dispositif s'applique à ce problème précis, il pourra être adapté à d'autres obstacles.

Notre travail se compose de trois axes : une partie théorique apportant un cadre de référence, une partie de description de ce que nous avons mis en œuvre en classe et une dernière partie d'analyse des résultats obtenus.

Tout en connaissant les rectifications orthographiques, c'est progressivement que nous les intégrons dans notre pratique. Il est possible de trouver quelques accents circonflexes sur les i et les u trahissant notre attachement à la langue et la force de l'habitude...

Partie 1 : Cadre théorique

Cette partie est la synthèse de différentes lectures sur les thèmes de l'accord en nombre dans le groupe nominal et de la collaboration, tant dans les domaines didactique et pédagogique que dans celui des sciences humaines. Elle constitue l'appui théorique de la création de notre séquence et de son analyse.

I/ Constats généraux sur l'accord en nombre dans le groupe nominal

1. Aspect linguistique de l'accord en nombre du groupe nominal

Dans leur ouvrage, *Orthographe et écriture, pratique des accords*, écrit en 2001, Jean Christophe Pellat et Gérard Teste témoignent des enjeux et difficultés de l'apprentissage de l'orthographe du français. Son acquisition repose, d'après les auteurs, sur la coexistence de trois principes imbriqués définis à partir du « Plurisystème graphique du français » par Nina Catach (1995) : les principes logogrammique, phonogrammique et morphogrammique ainsi classés :

Le principe phonogrammique lie les graphèmes (unités minimales de l'écriture) à des phonèmes (unités minimales distinctives à l'oral). Cependant cette correspondance peut être complexe puisqu'à plusieurs phonèmes peuvent être associés plusieurs graphèmes et inversement.

Le principe logogrammique repose sur la combinaison de lettres différentes qui permettent de distinguer les homophones.

Le principe morphogrammique est fondamental dans notre étude puisqu'il s'appuie sur les graphèmes grammaticaux et lexicaux. Ces marques témoignent de catégories générales comme le nombre, le genre, la personne et se réalisent différemment selon les classes de mots (pluriels des noms / verbes). De plus, toutes ces marques peuvent être amalgamées et dans ce cas il est difficile de différencier clairement radical et terminaisons.

La difficulté majeure se trouve au niveau des variations morphogrammiques, elles ne concernent pas des mots pris isolément mais imbriqués dans l'organisation syntaxique générale de la phrase. Les marques du pluriel, par exemple, se répètent sur plusieurs segments de la phrase et leur choix dépendra de la catégorie grammaticale du mot : « marche » peut s'écrire « marches » ou « marchent » suivant s'il est nom ou verbe.

C'est pourquoi les auteurs reprennent les propos de Jean-Pierre Jaffré :

La compétence orthographique n'est pas phonogrammique malgré l'importance de cette dimension mais morphogrammique. (2007, Le café pédagogique)

En effet, la plupart des marques grammaticales graphiques sont muettes. Il ne faut tout de même pas négliger la relation à l'oral qui n'est pas tout à fait absente.

Dans l'ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Catherine Brissaud et Danièle Cogis abordent le nombre dans le groupe nominal au cycle 2. D'après les auteurs, la règle du s au pluriel est une des plus simples. Ce système binaire daterait d'ailleurs de plusieurs siècles, il serait donc stable. En effet, dès le 15^{ème} siècle les traces de déclinaison latines sont abandonnées, le pluriel est alors marqué soit par un s, soit par un z, parfois par un x. Aujourd'hui, c'est l'absence de marque qui désigne le singulier. Mais pourquoi alors cette règle n'est-elle encore pas appliquée au cycle 3 au grand désespoir des professeurs ?

Pour améliorer l'accord en nombre du GN, il convient d'appréhender différents aspects qui peuvent être longs et difficiles à acquérir par les élèves. Les auteurs évoquent :

- la différence oral/écrit : les élèves doivent prendre conscience que le nombre de marques à l'écrit et à l'oral est différent. En effet, à l'écrit, tous les mots du GN comportent une marque mais ces dernières ne sont pas toutes audibles. La difficulté réside donc dans le fait de laisser une trace d'un élément que l'on n'entend pas. Tant que les élèves se fient à ce qu'ils entendent pour écrire, cela reste un obstacle majeur. (« il marche » au lieu de « ils marchent »)
- le fait que le singulier ne comporte pas de marque complexifie la lisibilité de ce système binaire. Par exemple, en italien, la marque du singulier est le « o » et celle du pluriel est une substitution par un « i » : ragazzo ('garçon' : masculin singulier) et ragazzi ('garçons' : masculin pluriel).
- le fait que le GN comporte un ou plusieurs adjectifs complexifie aussi l'accord. Cet élément peut faire écran entre le déterminant et le nom et gêner la délimitation des mots entrant dans la chaîne d'accord.
- la chaîne d'accord : les élèves ont du mal à l'appréhender comme un tout hiérarchisé mais ont plutôt tendance à la voir comme un amalgame de mots.
- la difficile prise de recul des éléments concrets : le **déterminant** est pour beaucoup d'enfants le déclencheur du pluriel mais dès qu'il n'est pas caractéristique (comme *de*) ou qu'il contient directement le sens du pluriel (*quelques, nombreuses*) on trouve fréquemment des omissions de marques de nombre ; la « **proximité** » : les élèves réagissent comme si la règle était « le mot qui suit *les* ou *des* prend un s » ils ne comprennent la nécessité de marquer toute la chaîne ; le « **comptage** » : certains élèves raisonnent en accordant dès lors qu'ils peuvent dénombrer. Comme bien souvent on ne peut pas dénombrer l'adjectif comme le nombre d'objets, ils ne l'accordent pas et ils ne sont pas les seuls puisque certains adultes font également cette erreur.

2. Le niveau des élèves en baisse

L'enquête, *Orthographe, à qui la faute ?* menée par Danielle Manesse et Danièle Cogis en 2007 amène le constat suivant : le niveau orthographique des élèves français baisse. Une même dictée a été proposée à des élèves à vingt ans d'intervalle : les élèves de 5^{ème} de 2005 sont au niveau des élèves de CM2 de 1987. Le niveau a donc bien effectivement baissé. La Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), a confirmé ce résultat dans une note d'information parue en décembre 2008. Quelques éléments d'analyse sont rapportés par Fabienne Vernet dans le compte-rendu qu'elle en fait de sa conférence « Enseigner la grammaire au cycle 3 » en 2010 :

Le nombre de fautes de grammaire, d'accord augmente. Les élèves appliquent mal les règles de grammaire. Nous notons également une absence du traitement grammatical des unités de la phrase. Nous sommes sur de l'orthographe mais le lien avec la grammaire est majeur. Les élèves identifient moins bien les classes de mots et ils font moins bien les liens entre les différents éléments qui composent une phrase. Les élèves sont moins attentifs aux signaux grammaticaux. (p. 7)

Jean-Pierre Jaffré dans une interview pour *Le café pédagogique* en Février 2007, a tendance à nuancer la valeur des résultats obtenus en les replaçant dans leur contexte. En effet, l'école d'aujourd'hui n'est plus celle d'hier. Les programmes, plus longs et variés, laissent moins de temps à l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. La société, toujours plus exigeante dans de multiples domaines, n'accorde plus le même statut à l'erreur. C'est pourquoi, plutôt que de voir le niveau en baisse, le spécialiste préfère parler de niveau se déplaçant. Si les élèves sont moins performants en orthographe, c'est parce qu'ils sont sollicités dans de nombreux domaines et ce dès l'école élémentaire. Il faudrait, pour bien faire, comparer des données parfaitement comparables. Or en matière d'éducation, du fait de l'évolution constante de la société, ce n'est pas possible. Ce constat nous amène toutefois à nous interroger sur la norme orthographique qui semble être en décalage avec la société moderne.

3. La norme orthographique

La norme orthographique est la façon officielle d'orthographier. Elle est complexe dans le sens où elle est à la fois inspirée de l'usage mais elle l'inspire à son tour à chaque rectification orthographique.

Pour André Chervel, qui écrit *L'orthographe en crise à l'école* en 2008, si l'école ne parvient plus aujourd'hui à enseigner l'orthographe, le même problème s'est posé il y a plus de trois siècles. Il faudrait, comme à l'époque et pour ne pas créer une « fracture orthographique » chez nos élèves et dans la société, procéder à une simplification orthographique. Une simplification totale ne semble pourtant ni

à envisager ni envisageable. Si quelques rectifications ont été faites en 1990, dans le domaine de l'accord en nombre du GN, elles ne concernent que le pluriel des mots empruntés et celui des noms composés. De plus, l'uniformisation de tous les pluriels en s prônée par certains chercheurs, sur la base de l'usage, ne reste qu'un projet lointain et n'a donc pas encore sa place à l'école où nous devons enseigner la norme.

Cependant, quelles que soient ces modifications, elles créent chez l'enseignant ce que Catherine Brissaud, Claudie Péret et Jean-Pierre Sautot appellent le « Conflit entre norme et usage » dans leur article « Le professeur des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique ». Le professeur des écoles a lui-même élaboré en orthographe son « rapport individuel à la norme » et le passage de « je subis la norme » à « je dois la transmettre » n'est pas assez accompagné (connaissances lacunaires, mauvaise conscience de leur propre pratique) si bien que la didactique de l'orthographe peut être vécue comme un lieu de tension (rupture avec le vécu ou au contraire reproduction du modèle familial ou scolaire). On comprend donc que la réponse à la baisse de niveau en orthographe implique l'engagement de l'enseignant. Elle semblerait résider dans la manière dont il a, lui-même, dépassé les problèmes langagiers et celle dont il souhaite les aborder avec les élèves. La simplification de l'orthographe ne serait donc pas la solution miraculeuse car les notions de base seront toujours à enseigner aux élèves. D'après Christophe Pellat et Gérard Teste dans *Orthographe et écriture, pratique des accords* :

Si l'on veut bien considérer que ce sont les élèves les moins scolaires qui obligent l'enseignant à inventer des solutions [...], on constate chez ces mêmes élèves de l'adhésion aux formes de travail proposées. (2001, p.123)

Pour comprendre comment enseigner le pluriel aux élèves nous devrions chercher à savoir quelles erreurs ils commettent afin de cerner la manière dont ils apprennent.

II/ L'acquisition du pluriel des noms par les apprenants (centrée sur le cycle 2)

1. Quelles erreurs sont commises par les élèves et que nous apprennent-elles sur leurs processus d'apprentissage ?

Nous nous baserons sur la grille typologique des erreurs de Nina Catach en observant les erreurs d'accord (et de conjugaison) pour élaborer un « diagnostic orthographique ».

Les différents éléments de la chaîne d'accord ne sont pas tous accordés de la même façon par les élèves. C'est le constat que font Pierre Largy, Marie-Paule Cousin, Michel Fayol dans leur article « Acquérir le pluriel des noms : existe-t-il un effet de fréquence du nom ? ». En effet, la réussite paraît dépendre du mot à accorder et notamment de sa forme rencontrée lors des lectures. Ces mémorisations globales de formes marquées auraient donc un impact sur l'apprentissage du pluriel. Les résultats

montrent que les noms plus précocement rencontrés sont significativement mieux accordés que les noms rencontrés plus tardivement. De la même façon, les mots plus familiers aux élèves le seraient aussi. Les élèves accordent mieux au singulier les noms fréquemment utilisés au singulier et pareil pour le pluriel. Ces résultats renforceraient donc l'idée de « la récupération d'associations racine-flexion » qui précéderait même l'application d'une règle et pourrait donc interférer avec elle. Des recherches antérieures (Totereau, Thévenin et Fayol, 1997 ; Totereau, Fayol et Barrouillet, 1998) ont également montré que d'une part, la compréhension des marques de pluriel vient avant sa mise en place chez le sujet scripteur mais aussi que le traitement du morphème flexionnel nominal de nombre (s) apparaît plus précoce et systématique que celui de la flexion adjectivale (s), ou encore de la flexion verbale (nt), qui est encore plus tardive. Le cas de la surgénéralisation a été très étudiée par les deux auteurs : utilisation erronée des flexions d'abord nominale aux verbes (*ils timbres*) et, plus tard et plus rarement, de la flexion verbale aux noms et adjectifs (*les timbrent rougent*). Malheureusement, ces études présentent un manque de contrôle des conditions d'apprentissage qui oblige à une prise de recul.

D'après Fabienne Vernet, dans sa conférence en 2010, au cycle 2, il faut encore renforcer les procédures de décodage. C'est donc que les élèves présentent encore des difficultés de lecture/écriture qui masquent les questions d'orthographe. C'est seulement vers 8 ans, qu'une approche un peu plus abstraite de la notion de pluriel se met en place. Après, ils élaborent une représentation mentale du concept et utilise le métalangage (« pluriel »).

Avant le cycle 3, les élèves sont encore sur des ressentis et des intuitions que nous devons favoriser. L'objectif de l'enseignant est de pouvoir accompagner chaque élève dans son passage de l'explication par le sens à une explication linguistique. (F. Vernet, 2010, p. 9)

Pour Catherine Brissaud, il paraît évident qu'il manque à beaucoup d'élèves « le temps de la réflexion » pour appréhender et faire devenir sien le concept de pluriel. Ceci passe par une nécessaire phase d'appropriation via la manipulation. En effet, la chercheuse rejoint Ghislaine Haas et Danielle Lorrot sur ce point :

Une orthographe grammaticale correcte est l'indice d'un rapport réflexif au langage. (1996, p.162)

Seulement, l'inégalité des élèves face à la compétence grammaticale a été mise en évidence par Ghislaine Haas et Danielle Lorrot des universités et IUFM de Bourgogne dans *De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe*, 1996. Les élèves qui ne considèrent la langue que dans sa fonction première de communication sont moins performants lorsqu'il s'agit de s'arrêter sur le langage et ses diverses formes. Ceux qui, dans leur milieu familial sont familiarisés à ces

manipulations intellectuelles, développent un autre rapport au langage nécessaire à l'entrée dans la grammaire.

De plus, dans l'ouvrage de Catherine Brissaud et Danièle Cogis, est évoquée l'idée que les élèves appliquent mécaniquement les règles dans des exercices systématisés ou encore qu'ils ne repèrent leurs erreurs que lorsque l'on met le doigt sur des finales non accordées. Les évaluations nationales attestent ces propos chaque année : l'accord en nombre au début du CE2 (et ce en 2006) est encore fragile pour la moitié des élèves. (*Les champignons poussent sous les grands arbres* : 55% champignons, 59.3% grands, arbres 51.8%).

2. Comment s'y prendre alors pour mieux enseigner l'accord dans le GN ?

D'après la *Théorie des situations didactiques* de Guy Brousseau, il paraît clair que

Les élèves doivent s'emparer réellement de ce qui leur pose problème. (1970-1990)

L'approche traditionnelle basée sur la présentation abstraite des règles même simples, empêche une réelle appropriation orthographique par chaque élève nécessitant la manipulation. L'ambiguïté réside dans l'effort vain qu'ils essaient de fournir pour se concentrer sur un problème qui leur reste externe, qu'ils ne maîtrisent que de façon superficielle et qu'ils doivent résoudre au moyen de concept vague et d'un métalangage qui leur est étrange.

Toutefois, l'expérience rapportée par Marie-Geneviève Thévenin, Corinne Totereau, Jean-Pierre Jarousse et Michel Fayol dans *L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français* montre l'importance d'une phase d'institutionnalisation claire :

L'acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit à l'école élémentaire s'effectue de manière plus précoce et rapide lorsque d'une part, les règles d'accord donnent lieu à une instruction directe plutôt qu'à une simple imprégnation par l'écrit. L'apprentissage est plus efficace lorsqu'il comporte des évaluations et corrections explicites en plus de l'enseignement direct des règles et de la pratique d'exercices. Les omissions de marquage du nombre s'estompent dès le CP et la fréquence de réussite des accords augmente au cours des cycles pour toutes les catégories grammaticales. (1999, p.39)

De plus, la place de l'erreur semble fondamentale. Jean Christophe Pellat et Gérard Teste ne considèrent plus l'erreur comme un déficit mais l'élèvent en moteur de l'apprentissage dans leur ouvrage *Orthographe et écriture, pratique des accords*, ce qui implique des tentatives, des erreurs et des rectifications. Pour les auteurs, qu'il s'agisse de l'invention de l'orthographe d'un mot qu'il ignore ou de l'extension inappropriée d'une règle (surgénéralisation) :

Il est fondamental de faire s'exprimer l'élève sur la « logique » de son erreur, s'il peut la formuler ; le dialogue peut révéler beaucoup de choses de l'imaginaire linguistique ou de la logique enfantine (exemple connu : « ils sont partis *ensemble : on met un s à ensemble, parce qu'ils sont plusieurs) : il permet en outre une mise à distance, par l'élève,

de ses conceptions initiales et facilite, grâce à la rectification de l'erreur, le franchissement de l'obstacle. (J.-C. Pellat et G. Teste, 2001, p.14)

Toutefois, les démarches didactiques proposées doivent pouvoir coexister avec les pratiques habituelles des maîtres qui ne sont pas forcément des spécialistes. C'est pourquoi les chercheurs comme Ghislaine Haas et Danielle Lorrot proposent des « activités résolument linguistiques inspirées de l'éveil au langage de Eric Hawkins et des activités d'éveil préconisées par l'INRP ». Elles font la preuve que la réflexion de l'élève est possible dans l'apprentissage de l'orthographe et qu'elle permet même de conduire ces derniers à un niveau d'analyse de la langue qui s'éloigne de la grammaire scolaire pour s'approcher de celle des linguistes. Ce qui présente l'avantage de dépasser les cloisonnements traditionnels entre orthographe, grammaire, conjugaison, en établissant des liens entre ces différents domaines. Les élèves élaborent ainsi une représentation globale et plus concrète de l'étude de la langue.

Tenant compte de ces réflexions, le récent ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* de Catherine Brissaud et Danièle Cogis paru en 2011, semble faire le point sur le meilleur enseignement du nombre dans le GN. Les auteures font le choix d'éviter les pluriels en x et de se centrer sur le groupe nominal étendu et non la phrase pour installer la notion de chaîne d'accord, persuadées que vouloir tout aborder ne permet pas d'éviter les erreurs. Elles mettent en garde contre les résumés, les exemples types, les tableaux à double entrée qui peuvent être étranges à de jeunes élèves et qui, comme le métalangage, devront faire l'objet de nombreuses explicitations. Les auteures insistent sur le fait que l'apprentissage de l'orthographe est difficile, qu'il prendra du temps et que les années du cycle 2 ont donc pour but d'ancrer les bases solides de la compréhension du fonctionnement de l'accord. Nous aborderons plus précisément ce concept en deuxième partie.

Si l'on se fie aux études de Liliane Pelletier et Elizabeth Le Deun, il ne faudrait pas négliger la préexistence d'une intuition de l'accord chez le jeune enfant. Dans l'ouvrage *Construire l'orthographe : nouvelles pratiques et nouveaux outils cycle 2 et 3* (2004), elles insistent sur le fait que dès la maternelle, les élèves remarquent que « certains mots sont quasiment pareils mais avec un s à la fin ». Le professeur des écoles passe donc du rôle de transmetteur à celui de guide dans la mise en place des conditions de manipulations actives de la langue par l'enfant et de maintien de cette motivation pour l'orthographe qui est naturellement présente chez l'enfant. Il pourra pour cela les impliquer dans un projet de langue.

C'est en étant attentif aux observations des élèves puis en leur apportant des réponses adaptées à leur âge que ceux-ci pourront très tôt développer de la curiosité à l'égard de l'orthographe. (L. Pelletier et I. Le Deun, 2004, p.9)

Il s'agirait donc, comme le pensent aussi Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré dans *Orthographe*, (2008), de créer dans l'esprit des élèves le besoin de l'orthographe. Pour les auteurs, il s'agit notamment

de faire comprendre aux élèves l'intérêt de la relecture par l'appréhension du lien entre l'orthographe grammaticale des leçons et celle qu'ils utilisent dans leurs propres productions. Une pédagogie consisterait donc en une alternance entre des apprentissages en situation de production de textes et des apprentissages spécifiques focalisés sur la découverte et l'appropriation d'une difficulté d'orthographe grammaticale.

Cette maîtrise de l'accord en nombre dans le GN, comme de l'orthographe grammaticale de manière générale, exige donc des enfants un travail intellectuel complexe. Ils ont besoin de se confronter à leurs propres productions et d'être soutenus dans ce difficile processus par l'enseignant et par leurs pairs.

III/ Un dispositif pédagogique d'enseignement : la collaboration entre pairs pour l'apprentissage individuel de l'orthographe

Comme l'expliquent Jean Christophe Pellat et Gérard Teste en 2001 dans *Orthographe et écriture, pratique des accords*, les résultats des recherches ouvrent de nouvelles pistes didactiques en association avec les programmes. Celles-ci impliquent notamment une redéfinition des démarches d'apprentissage au service de la production d'écrit. Alors qu'avant, les enfants étaient parfois considérés comme des têtes vides à remplir, on parle aujourd'hui d'une conception constructive et dynamique centrée sur la part active de l'élève dans l'élaboration de ses savoirs. Trois optiques nous paraissent essentielles : la collaboration entre pairs, les nouveaux dispositifs de dictée et la production d'écrit.

1. Pourquoi travailler en groupe ?

Depuis longtemps, pour Jérôme Seymour Bruner, dans son ouvrage *Comment les enfants apprennent à parler ?*, il n'y a pas de développement possible s'il n'y a pas d'interactions avec les autres. On n'apprend jamais seul et le langage a un rôle essentiel. Pour lui :

Il est essentiel que l'enfant puisse prendre de la distance par rapport à son activité pour vraiment la maîtriser et c'est le langage en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication qui permettra la distanciation de l'objet d'apprentissage. (J. Seymour Bruner, 1987)

Liliane Pelletier et Isabelle Le Deun nous rappellent, dans le même sens, que certains psychologues sont aujourd'hui persuadés que les enfants apprennent davantage au milieu de leurs pairs. Cela leur permet de repérer leurs erreurs, d'analyser leurs représentations et de développer des stratégies efficaces. En classe, l'interactivité est le fondement du partage des stratégies et de l'élaboration de connaissances communes.

Les situations d'interactions en binômes ou dans des petits groupes suivies de synthèses collectives permettent aux élèves de s'entraîner à la communication et à l'argumentation dans la confrontation, à développer leur esprit critique, à accepter le point de vue des autres, à s'enrichir mutuellement, à ouvrir leur esprit aux différences et à la tolérance. (L. Pelletier et I. Le Deun, 2004, p.22)

2. De nouveaux dispositifs de dictées négociées

Que pensez-vous de la dictée ?

Pourquoi s'en priver ? Elle permet d'écrire, d'utiliser sa main, plaît à beaucoup d'enfants et à beaucoup de maîtres. Mais elle mérite quelques précautions, qu'on ne prend pas toujours. (Marylène Constant reprenant les mots de Nina Catach dans *La dictée, un outil parmi d'autres pour l'apprentissage de l'orthographe*, 2006, p.1).

Toutefois, des précautions sont à prendre. Il faut savoir que l'enfant peut difficilement centrer son attention sur plusieurs choses à la fois, la dictée doit donc cibler des obstacles précis. De plus, elle ne doit pas être considérée comme un piège. L'essentiel, c'est qu'enfants et enseignant perçoivent l'intérêt du dispositif.

André Angoujard, dans *Savoir orthographier*, 2007, explique la prédominance de la dictée dans l'enseignement de l'orthographe par la forme de sacralisation dont l'orthographe est abusivement l'objet dans notre société. Il y aurait donc une forte détermination sociale dans les pratiques enseignantes :

Elles dépendent moins de leurs convictions pédagogiques et des observations quotidiennes des problèmes de leurs élèves que des représentations sociales majoritaires de l'orthographe et de ses modalités traditionnelles d'enseignement. (A. Angoujard, 2007, p.22)

Ne pouvant supprimer la dictée sans entraîner une critique sociale et prenant en compte son potentiel pédagogique, il s'agirait donc, pour l'auteur, de détourner la demande sociale pour créer un dispositif en cohérence avec les principes didactiques des chercheurs. Jusque là, la dictée avait pour but principal l'évaluation à laquelle on ajoutait vaguement un moment de correction à fausse visée pédagogique. En elle-même, elle n'apprend donc rien aux élèves. Les chercheurs ont d'ailleurs constaté que, même dans sa visée évaluative, la dictée constitue un outil plutôt dévalorisant (la notation ne prend en compte que les erreurs et non les réussites, ce qui donne une image négative auprès des élèves) et peu fiable (les élèves sont placés dans des conditions idéales qu'ils ne rencontrent pas en situation de production où ils ont tous les autres aspects de l'écriture à gérer). Ce qui explique aussi pourquoi les enseignants déplorent l'écart de réussite de leurs élèves en dictée et en expression écrite. Le but serait donc de transformer la dictée en tâche problème. Ce choix est tactique puisque, sous l'apparence d'une dictée, elle permettrait d'atteindre des objectifs d'apprentissage.

Dans *Lire et écrire au CE1*, Pierre Emery fait état, en février 2005, de ce nouveau dispositif de dictée. Pour cet auteur, comme pour beaucoup, ces dernières années, certaines formes de dictées peuvent permettre la mise en place de situations-problèmes en orthographe. Á condition que l'erreur y soit considérée comme un problème à résoudre collectivement et non comme une faute, les élèves sont capables d'interagir entre eux autour des problèmes orthographiques rencontrés. De multiples variantes de la dictée existent aujourd'hui, il explique le principe des deux suivantes.

– **La phrase du jour** dans laquelle toutes les graphies proposées par les élèves sont écrites au tableau et lors de laquelle le choix par argumentation et élimination est effectué par le groupe. Le maître se contente de valider les choix et éventuellement de reformuler la démarche ayant permis de résoudre le problème.

– **L'atelier de négociation graphique** où un texte est dicté à l'ensemble de la classe. Les élèves se répartissent ensuite en groupes hétérogènes et mettent en commun leurs productions. Ensuite, un travail d'argumentation et de réflexion aboutit à une production commune qui sera analysée en groupe-classe.

Pour Danièle Cogis, « les dictées réflexives » ont d'ailleurs toute leur importance. En effet, elles combinent ce que Jean-Pierre Astolfi considère comme « les trois leviers de l'apprentissage » :

1. le **conflit sociocognitif** qui favorise la construction conceptuelle dans les interactions,
2. la **métacognition** qui aide à comprendre ce qui ne va pas dans ses propres raisonnements,
3. le **travail en Zone Proximale de Développement** qui vise ce qui est en germe et s'appuie sur la proximité des connaissances entre élèves plus avancés et élèves moins avancés.

L'intérêt de la « phrase dictée du jour », et de ses variantes, réside pour Danièle Cogis, en ce qu'elle permet l'évolution des conceptions orthographiques des élèves.

En travaillant la manière dont ils interprètent ce qui leur est enseigné, en les entraînant à mobiliser leurs connaissances, on permet aux élèves de progresser peu à peu vers la norme. (D. Cogis, 2005, p.259).

C'est d'ailleurs dans cette optique que l'auteure, avec la collaboration de Catherine Brissaud, élargit ce concept au début du cycle 2. Pour elles, dès le CP, on peut introduire la phrase dictée du jour en s'inspirant, par exemple, des albums en cours de lecture. Ce « remue méninge orthographique » peut permettre la mise en place d'un système de balisage collectif des GN. En espérant qu'à force de répétitions, les enfants acquerront les automatismes pour y penser seuls en situation de production.

Dans leur ouvrage, *Maîtrise du langage et de la langue française*, Annick Belard, Chantal Bompard, Micheline Cellier, Sylvie Dumazer Bonnet, Anne Martin et Anne Piera insistent sur le fait que la validation se fait d'elle-même au fur et à mesure que les propositions erronées sont refusées et non pas par le maître. Il arrivera que la classe se retrouve face à un obstacle cognitif et que les élèves éprouvent

des difficultés à trouver un terrain d'entente. L'enseignant pourra alors apporter lui-même la solution, faire appel à un outil (dictionnaire, web..) ou encore réinvestir l'obstacle rencontré dans un cours ultérieur. Cependant, comme Jean-Pierre Jaffré l'a longtemps défendu, il ne faut pas oublier que la dictée n'est pas le seul moyen de travailler l'orthographe et qu'elle n'est pas non plus un but en elle-même. La finalité réelle du travail de l'orthographe est son emploi dans la production d'écrit.

3. Les productions d'écrits en groupe au service de l'apprentissage de l'orthographe

Si les élèves connaissent les règles, ils ne les maîtrisent pas pour autant. Si les exercices calibrés sont réussis, les règles ne sont pas appliquées en situation de production d'écrits. La progression dans l'acquisition de l'orthographe en acte est très difficile. De plus, c'est au travers des situations de production d'écrit que l'enseignant mesure les difficultés rencontrées par ses élèves. Il semble alors indispensable d'associer l'apprentissage explicite des particularités orthographiques aux pratiques d'écriture où elles sont retrouvées pour pallier ce phénomène. Plusieurs chercheurs ont proposé de partir de la production d'écrit pour aborder les difficultés de langue. Jacques David, propose par exemple de se pencher avec les élèves sur des obstacles rencontrés dans leurs propres productions et de les amener à réfléchir collectivement à la façon de les surmonter. Il souhaiterait leur donner la possibilité de mettre concrètement à l'épreuve des faits leurs constructions mentales, leurs raisonnements, leurs procédures. On s'inspirera par exemple des écrits des élèves pour la phrase du jour.

Jean-Christophe Pellat et Gérard Teste basent même l'entier apprentissage de l'orthographe grammaticale sur l'association entre pratiques d'écriture et réflexion sur la langue. Partant du constat des quatre zones d'ombre¹ de la pédagogie traditionnelle, ils observent que :

- le saut entre l'observation et l'admission d'une régularité est trop grande,
- les exercices ne garantissent en rien une appréhension suffisante de l'objectif visé par la leçon,
- la nécessité de détachement du savoir acquis pour une reconnaissance lors des moments d'orthographe en actes.

Les deux auteurs proposent systématiquement une observation active des problèmes orthographiques à partir de « mini-ateliers d'écriture ». Cette situation problème diffère de l'exercice par la multitude des propositions d'élèves.

Chaque production n'est pas un ensemble de mots organisé en fonction de règles de grammaire, d'orthographe ou d'orthographe grammaticale, mais un ensemble de mots issus d'un monde du texte possible propre à chacun. (2001, p.40)

Des savoir-faire ponctuels évoluent vers des savoirs de plus en plus structurés, détachables des situations où ils ont été mis en évidence. (2001, p.41)

¹ Les quatre zones d'ombre sont : les observations se font à partir d'un corpus trop restreint ; les règles sont déduites trop hâtivement ; les exercices sont trop proches du contexte de l'apprentissage ; le transfert des savoirs acquis est problématique.

Les recherches menées sur le cycle 3 se retrouvent dans l'ouvrage de Catherine Brissaud et Danièle Cogis, pour le cycle 2 : la production d'écrit est le vrai terrain d'entraînement pour le marquage du pluriel.

Il faut penser que les élèves peuvent produire le singulier par simple traduction de la chaîne sonore et donc sans réflexions particulières, c'est donc encore et toujours au pluriel que la difficulté existe. De plus, il n'est pas toujours facile de susciter le pluriel dans des écrits spontanés d'élèves. Surtout, comme nous l'avons vu précédemment, l'entière gestion de sa production par le jeune dépasse souvent ses capacités cognitives et mémorielles.

Pour Danièle Cogis, *Enseigner et apprendre l'orthographe*, 2005, même si l'on développe une réflexivité des élèves sur des extraits de textes d'auteurs, les « scripteurs novices » (CP et CE1) réagiront encore différemment en situation de production. Ils sont surtout accaparés par la mise en texte, et les contraintes locales, principalement la forme graphique des mots, et même encore par le traçage des lettres. Réviser son texte est une activité encore plus ardue que l'écriture elle-même. En effet, l'élève doit alors adopter la double posture de scripteur/lecteur si habituel chez l'adulte, écrivain confirmé, et la faire fonctionner en alternance afin d'espérer accéder au détachement de son écrit.

La production d'écrit des élèves peut être améliorée à l'aide d'outil TICE (dont font partie l'ordinateur ou encore le Tableau Blanc Interactif) comme le montre Emmanuel Sylvestre dans son article « Ecrire avec le traitement de texte : quels avantages et pour qui ? » (22/06/2009). Il serait, avec l'écriture collaborative, un des onze éléments clefs de cette amélioration. Les points positifs sont :

- Les qualités et clarté d'une écriture régulière. En effet on peut imaginer qu'elle soulage les élèves (notamment ceux qui sont dysgraphiques) et permet aux professeurs d'accorder un regard différent sur le contenu. Beaucoup d'élèves sont encore, dans leur copie, pénalisés par la forme malgré un fond riche et pertinent.
- Le correcteur orthographique peut être une aide à la différenciation selon le niveau des élèves.
- Les modifications y sont possibles sans rature ni nécessaire recopiage.

Si l'effet d'un tel dispositif semble toujours positif, l'auteur insiste sur l'idée que :

C'est dans la situation d'écriture collaborative que l'on observe les effets les plus positifs de l'utilisation du traitement de texte pour les élèves les plus faibles en écriture. (2009, 3^{ème} paragraphe : Le contexte d'enseignement)

Les résultats de la recherche récente témoignent donc globalement d'un vent nouveau soufflant sur l'orthographe grammaticale et ce dès le plus jeune âge. C'est sur cette base que nous nous sommes appuyées pour construire et tester en classe de CE1 notre dispositif de collaboration entre pairs afin que les élèves puissent acquérir individuellement le concept de la variation en nombre dans la chaîne d'accord. Ce dispositif est décrit dans la suite du mémoire.

Partie 2 : Description du dispositif de la séquence

La séquence à l'origine de ce mémoire s'intitule Le pluriel dans le groupe nominal : comprendre la chaîne d'accord. Elle concerne le domaine de l'orthographe et a pour but de faire prendre conscience aux élèves des marques du pluriel au sein du groupe nominal. Pour acquérir cette notion, pas si évidente comme nous l'avons vu dans la partie théorique, nous avons axé notre séquence sur un dispositif de travail : la collaboration entre pairs pour progresser individuellement. En effet, nous partons sur l'hypothèse qu'échanger, discuter sur l'orthographe est un moyen de mieux comprendre son fonctionnement. Pour permettre ceci aux élèves nous avons mis en place deux dispositifs :

- La phrase du jour : une phrase est dictée aux élèves. Lors de la phase de correction commune, toutes les graphies des différents mots de la dictée sont écrites au tableau. En argumentant les élèves valident ou invalident les différentes graphies.
- La production d'écrit en binôme : par deux, les élèves doivent écrire un petit texte à la manière de Bernard Friot dans « Histoires Minutes ». C'est un moyen de réinvestir les règles apprises sur le pluriel dans le cadre d'une production d'écrit car comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les élèves connaissent les règles mais ne les appliquent pas dans leurs écrits.

La séquence présentée dans le tableau page suivante se compose de 7 séances qui sont réparties de la façon suivante : – 3 séances pour acquérir la notion de chaîne d'accord et les marques du nombre,
– 2 séances pour échanger et discuter sur l'orthographe avec la phrase du jour,
– 2 séances pour produire un texte court en collaborant avec un pair.

De plus, afin d'évaluer la réussite de notre séquence, nous avons réalisé une dictée diagnostique au début de la séquence et une dictée sommative à la fin. L'évaluation sous forme de dictée de groupes nominaux nous a permis de comparer l'accord dans des conditions similaires avant et après la séquence. Les résultats et l'analyse seront présentés dans la partie suivante.

Cette séquence a été mise en place dans une classe de CP/CE1 dans un contexte favorable à la mise en place de notre dispositif expérimental puisque nous l'avons consacrée seulement aux 9 élèves de CE1. L'analyse nécessitera tout de même une prise de recul afin de permettre une généralisation à un groupe classique de 25 élèves plus communément rencontré. Le descriptif général de la séquence est présenté dans le tableau suivant. Le détail de chaque séance se trouve en annexe 1.

Le pluriel dans le groupe nominal: comprendre la chaîne d'accord

Discipline : Français

Novembre

classe : CE1

<p>Compétence visée : - Utiliser ses connaissances en orthographe grammaticale pour mieux écrire un texte court - Échanger, questionner, justifier un point de vue</p> <p>Objectifs de la séquence : - Acquérir par la collaboration avec les pairs une démarche réflexive sur le pluriel du GN dans une production d'écrit. - Prendre conscience de l'existence des marques orthographiques du nombre nominal - Commencer à apprendre à utiliser un logiciel de traitement de texte</p> <p>Documents sources : les programmes officiels, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? (C. Brissaud et D. Cogis)</p> <p>Prérequis : - savoir repérer le nom dans une phrase ou un GN - le pluriel des noms</p> <p>Nombre de séances envisagées : 7 séances, une séance diagnostique et une séance d'évaluation</p>					
--	--	--	--	--	--

Séance	Durée	Objectif(s) spécifique(s)	Grandes lignes de la situation d'apprentissage	Matériel	Type d'activité
0	30 min	Évaluation diagnostique du mémoire	<p>Dictée traditionnelle diagnostique</p> <p>Demander à chaque élève sa démarche lors de la dictée à l'aide d'une dictée à l'adulte</p>	Feuilles à carreaux	Individuelle
1	50min	Amener les élèves à prendre conscience de l'existence des marques orthographiques du nombre dans le GN : la marque régulière du s.	<p>Phase 1 : L'enseignant apporte son panier de courses : étiquette de GN d'aliments singuliers et pluriels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment pourrait-t-on classer ces objets ? - Confrontation des classements et mise en évidence de critères <p>Phase 2: observation guidée : « Trouves les différences entre les groupes placés dans chaque colonne. » (s'intéresser aux « s », et aux déterminants)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Introduction du balisage : la cuillère, notions de singulier et de pluriel -Réaliser une affiche avec les formulations des élèves qui sera faite en collectif. 	<p>Panier rempli d'étiquettes de GN</p> <p>grande affiche avec deux colonnes singulier /pluriel</p>	Collective En binôme
2	40min	Prendre conscience de la variété des déterminants singuliers et pluriels	<p>Découverte d'une histoire : « Ketchup » dans <i>Histoires Minutes</i>. Retrouver le menu et les groupes nominaux qui le composent à partir de cette histoire. Présentation d'un menu avec différents déterminants. Classer et manipuler ces déterminants.</p> <p>A l'aide d'étiquettes de déterminants et de noms+adjectifs, former le plus de GN possibles dans le but final de créer son propre menu.</p>	<p>Livre : Histoires Minutes de B. Friot.</p> <p>Affiche avec le menu</p> <p>Étiquettes avec des GN du menu</p>	Collective en binôme

3	40 min	Comprendre que les mots se terminant par au, eu et eau prennent un x au pluriel Collaborer avec ses pairs pour résoudre un problème orthographique.	Découverte d'une histoire : « Cartable » dans <i>Histoires Minutes</i> . Retrouver les ingrédients de l'histoire. Dispositif de la dictée négociée avec une phrase qui résume l'histoire qui vient d'être lue (toutes les graphies sont écrites au tableau et invalidées par les élèves). Mise en évidence du pluriel en x des mots en eau, au, eu.	Livre : <i>Histoires Minutes</i> de B. Friot. Cahier de brouillon	Collective Individuelle puis collective
4	30 min	Justifier des choix orthographiques	Découverte d'une histoire : « Bain » dans <i>Histoires Minutes</i> . Lecture des ingrédients en premier et faire imaginer l'histoire aux élèves. Rappel des notions vues depuis le début de la séquence en distribuant la trace écrite (affiche sur le singulier et le pluriel) : la trace écrite est projetée pour permettre une lecture collective et un balisage des GN au tableau. Correction de la dictée diagnostique : toutes les graphies des élèves sont relevées et mises en page dans un powerpoint afin d'être projetées à toute la classe. Les élèves invalident les mauvaises réponses qui seront tout de suite barrées sur le powerpoint et corrigent leurs erreurs sur leurs cahiers.	Livre : <i>Histoires Minutes</i> de B. Friot Affiche singulier/pluriel Vidéoprojecteur Dictée diagnostique corrigée Vidéoprojecteur	Collective Collective.
5	30min	Produire un texte court	Inventer une histoire sur le modèle des « Histoires Minutes » ayant pour thème <i>Ma classe extraordinaire</i> . Les élèves doivent trouver des ingrédients puis écrire leur histoire. Le but est d'orthographier correctement les pluriels dans une production personnelle.	une feuille blanche par groupe	Par 2
6	40min	Taper un texte dans un traitement de texte	Dans la salle informatique, les élèves sont deux par ordinateur et tapent leur production en suivant une fiche consigne et en s'aidant d'une fiche action.	Salle informatique	Par 2
7	35min	Justifier des choix orthographiques	Correction des productions qui sont projetées sur le tableau blanc. Chaque groupe lit son histoire et toute la classe repère les fautes et essaie de les corriger. On pourra utiliser le balisage de la cuillère et envoyer les élèves le faire sur le tableau blanc. Les erreurs sont corrigées en même temps sur le powerpoint par l'enseignant. A la fin de la séance, les productions corrigées sont distribuées aux élèves sous la forme d'un petit livre qu'ils pourront illustrer.	Powerpoint avec les productions des élèves Vidéoprojecteur Impression des productions corrigées.	Collectif
0 bis	30min	Évaluation sommative : dictée traditionnelle avec GN simples, étendus, différents déterminants et 1 ou 2 phrases équivalente à celle de la séance 1	Réalisée par l'enseignante la semaine suivant la fin du stage	Feuille à carreaux	Individuelle

Pour créer cette séquence, nous nous sommes inspirées des idées et des conseils de l'ouvrage de Catherine Brissaud et Danièle Cogis : *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* auquel nous avons déjà fait référence dans la partie I. La carte cinq de l'orthographe de cet ouvrage, s'intitulant « Le nombre dans le groupe du nom au cycle 2 », nous a permis d'organiser nos enseignements au sein de notre séquence car elle faisait, pour nous, le lien entre toutes les techniques d'apprentissage observées lors de nos recherches. En effet, dans cette partie les auteurs proposent six phases : manipulation, observation guidée, vérification, synthèse, consolidation et production écrite. Ces phases d'apprentissage se retrouvent également chez d'autres auteurs. Guy Brousseau pense que les élèves doivent s'approprier le problème et doivent, pour cela, manipuler. Marie-Geneviève Thévenin et Michel Fayol montrent l'importance de la phase d'institutionnalisation, c'est-à-dire de synthèse. Comme le pensent également Jean-Christophe Pellat et Gérard Teste, la production d'écrit est un passage inévitable pour s'approprier une règle d'orthographe. Dans notre séquence, nous avons également axé nos apprentissages sur la collaboration entre pairs et le travail de groupe qui, d'après Liliane Pelletier et Isabelle Le Deun restent essentiels pour construire des connaissances. Nous avons donc repris ces différentes phases dans notre séquence en les organisant en séances.

Nous allons maintenant décrire le déroulement des différentes séances composant notre séquence. Les trois premières séances font chacune l'objet d'un apprentissage sur le pluriel :

- la marque la plus fréquente du pluriel : le s,
- la diversité des déterminants singuliers et pluriels,
- le pluriel des mots se terminant par au, eu et eau.

Lors de ces trois séances, nous avons réalisé des moments de manipulation, d'observation guidée, de vérification et de synthèse. La séance suivante est une séance de consolidation où les élèves doivent justifier de leurs choix orthographiques. Les dernières séances font l'objet d'une production d'écrit.

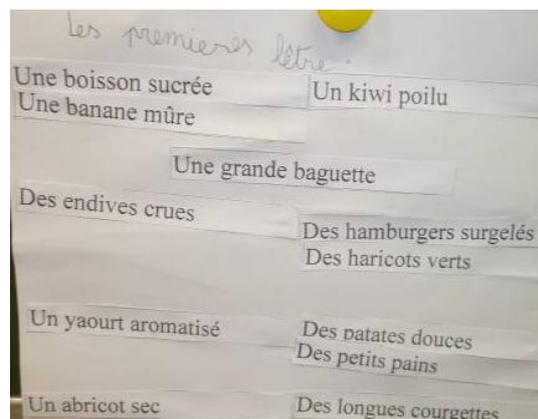
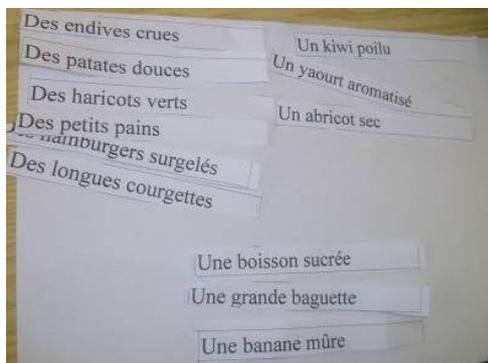
Séance 1 : Etude du nombre dans le groupe nominal

L'objectif de cette séance est d'amener les élèves à prendre conscience de l'existence des marques orthographiques du nombre à l'écrit. Pour cela, nous avons suivi les propositions de *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* et les élèves ont manipulé des groupes nominaux à l'aide d'étiquettes. Le but est de classer les différents groupes de mots (faisant référence à des aliments) proposés en deux colonnes (singulier et pluriel). Ce travail a été réalisé en binôme. Nous avons alors rencontré quelques problèmes :

- Beaucoup d'élèves n'ont pas compris la consigne et il a fallu réexpliquer plusieurs fois la signification de « classement » et en donner des exemples.
- Il a été difficile pour nous d'imposer nos choix de binômes face à des élèves peu habitués à travailler en groupe. Certains binômes n'ont pas réussi à se mettre d'accord sur un classement. Nous les avons donc autorisés à travailler séparément sur deux jeux d'étiquettes.

Cependant, ce travail de manipulation a été fructueux puisque nous avons obtenu différents classements :

- par couleur des aliments,
- par ordre d'apparition des plats dans le repas,
- en fonction de la première lettre du mot après le déterminant,
- par nombre : singulier (masculin/féminin) / pluriel.



La mise en commun a été très riche : les élèves ont apprécié le fait que nous découvriions et élaborions la règle ensemble et que l'affiche soit construite à partir des grandes étiquettes-GN au tableau.

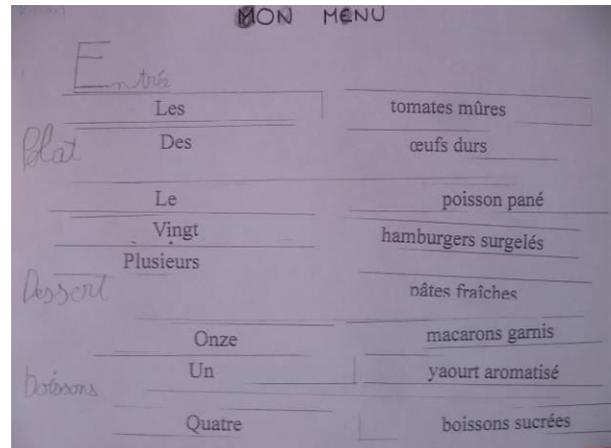
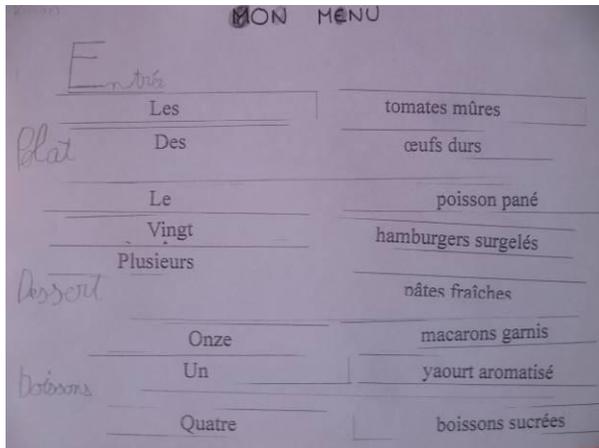


Cette phase leur a permis à tous, pensons nous, de rentrer dans la notion de singulier/pluriel via le « groupe de mots ». Mais elle a été aussi très longue. Les élèves ont eu du mal à comprendre que nous ne choisissons pas leur classement et au final certains ne sont pas arrivés à prendre de la distance par rapport à cette phase pour se consacrer aux interactions en grand groupe. Un élève par exemple est resté sur l'idée de son classement par couleur jusqu'à la fin de la séance malgré la mise en commun où nous avons choisi le critère singulier/pluriel. Il aurait peut être fallu découper cette séance en deux : une d'appropriation des étiquettes et de classements personnels et une autre de reprise de ces classements avec pour consigne de classer suivant le critère singulier/pluriel pour éviter les confusions.

Séance 2 : Les déterminants

L'objectif de cette séance est d'amener les élèves à se rendre compte de la diversité des déterminants. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, pour beaucoup d'élèves, le

déterminant est le « signal » du pluriel. Cependant si ce déterminant n'est pas « des » ou « les », les élèves ont des difficultés à repérer ce signal. Nous leur avons proposé des déterminants qu'ils n'ont pas l'habitude de voir : plusieurs, quelques, quatre, mes, mon... À l'aide d'étiquettes, les élèves devaient associer un déterminant à un groupe de nom en respectant le singulier et le pluriel, ce qui leur a permis de créer leur propre menu.

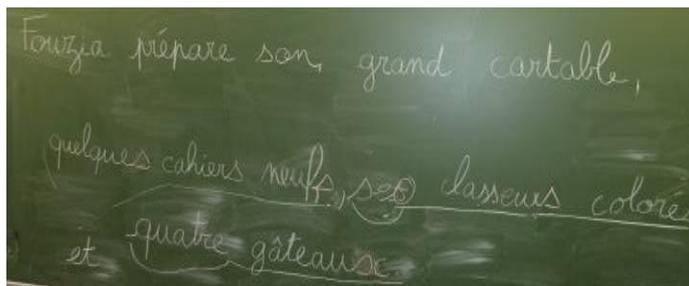
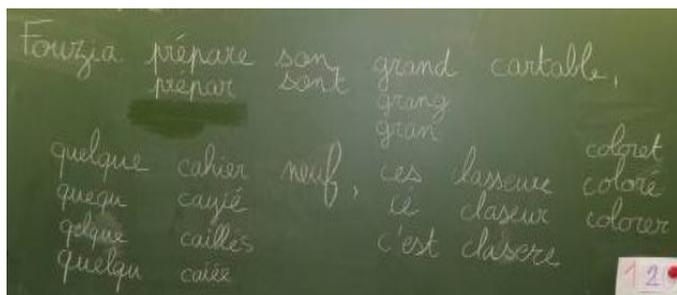


Cette séance a également été le moment d'introduire le livre sur lequel nous avons basé le reste de notre séquence : *Histoires Minutes* de Bernard Friot. En effet, l'auteur de littérature de jeunesse propose de très courtes nouvelles commençant toutes par la liste des personnages et des ingrédients présentés sous forme de groupes nominaux singuliers et pluriels. Nous avons fait le choix d'introduire une histoire à chaque début de séance : celui-ci se justifie par le fait que notre production finale sera une sorte de pastiche « à la manière de Bernard Friot ». Le but est donc double : familiariser les élèves avec les histoires courtes et leurs listes d'ingrédients et en toile de fond, habituer les élèves à repérer à l'oral ou à l'écrit des groupes de mots dans un texte court, en espérant ainsi qu'ils en mettront dans leurs propres productions finales. Il s'agit de plus d'un moment important pour capter l'attention des élèves et rassurant pour ceux qui ont du mal en orthographe.

Séance 3 : Les pluriels des mots en au, eu et eau

Cette séance a débuté par le dispositif de la phrase du jour. Nos recherches de la partie théorique ont montré que ce dispositif était un excellent moyen de pousser les élèves à discuter de l'orthographe, à justifier l'écriture des mots. Cependant, il a souvent été mis en place dans des classes de cycle 3. De façon expérimentale, nous avons donc essayé de le mettre en place dans une classe de CE1. Pour cela, nous avons lu aux élèves une histoire du livre *Histoires minutes* de Bernard Friot, « Cartable ». Ensuite, nous leur avons dicté un petit résumé de cette histoire en leur expliquant : « Vous allez d'abord essayer de l'écrire tout seul, chacun comme vous le pensez dans votre tête puis on se mettra tous d'accord après pour pouvoir écrire un souvenir juste dans le cahier. »

La phrase dictée est la suivante : *Fouzia prépare son grand cartable : quelques cahiers neufs, ses classeurs colorés et plusieurs gâteaux.*



Relevé des différentes graphies dictées par les élèves

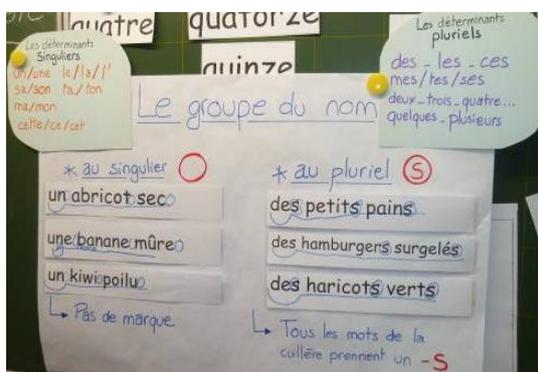
La phrase après correction

Cette correction a permis des réflexions très intéressantes entre les élèves. En voici quelques unes :

- « je sais qu'il y a un e et un accent pour *prépare* »,
- « *grand* c'est avec un d parce qu'on l'a appris et parce qu'au féminin on peut dire *grande* »,
- pour *quelques*, personne n'a pensé à mettre le s alors on valide l'écriture par l'affiche et on justifie en disant que c'est comme pour *plusieurs* on y pense car ce sont des mots pluriel ! On rappelle que *quatre*, *cinq*... ne prennent pas de s,
- « *cahiers* on doit le savoir par cœur parce qu'il est dur » puis délimitation de la chaîne d'accord et repérage par un code,
- « *classeurs* il y a deux s car sinon ça fait [z] »,
- « *et* ce n'est pas le verbe ici donc on l'écrit *et* »,
- « *gâteau* c'est -eau parce qu'on doit le connaître mais aussi car on a vu avec la maîtresse que la plupart des mots qui finissent par [o] prennent eau »,
- « *quatre gâteaux* il y en a plusieurs donc faut mettre un s c'est pluriel ! Non on a vu avec la maîtresse que les mots qui finissent par eau prennent un x. » Cette dernière remarque nous a permis d'aborder le pluriel en x.

Séance 4 : Correction de la dictée diagnostique

Lors de cette séance, nous avons insisté sur la phase de synthèse en distribuant aux élèves la trace écrite élaborée à partir de l'affiche :



Le groupe du nom	
au singulier	au pluriel
○ un abricot sec une banane mûre un kiwi poilu	des petits pains des hamburgers surgelés des haricots verts
Pas de -s	Tous les mots de la cullère se terminent par -s.
○ un gâteau un animal un cheveu	⊗ des gâteaux des animaux des cheveux
Ni -s, ni -x	Les mots en -eau, -au, -eu se terminent par un -x.

Nous avons ensuite corrigé la dictée diagnostique en suivant le principe de dictée négociée décrit dans la séance précédente. Nous avons relevé les différentes graphies des élèves dans leurs dictées et les avons présentées aux élèves à l'aide d'un diaporama où les graphies erronées sont barrées :

<table border="0"> <tr> <td>mai</td> <td></td> <td>chatons</td> </tr> <tr> <td>mes</td> <td></td> <td>chaton</td> </tr> <tr> <td>mé</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>mais</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>des</td> <td>joli</td> <td>animeaux</td> </tr> <tr> <td>de</td> <td>choli</td> <td>animaux</td> </tr> <tr> <td>deux</td> <td>jolie</td> <td>annimaux</td> </tr> <tr> <td></td> <td>jolis</td> <td>animeau</td> </tr> <tr> <td></td> <td>jolies</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>goli</td> <td></td> </tr> </table>	mai		chatons	mes		chaton	mé			mais			des	joli	animeaux	de	choli	animaux	deux	jolie	annimaux		jolis	animeau		jolies			goli		Avant correction	<table border="0"> <tr> <td>mai</td> <td></td> <td>chatons</td> </tr> <tr> <td>mes</td> <td></td> <td>chaton</td> </tr> <tr> <td>mé</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>mais</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>des</td> <td>joli</td> <td>animeaux</td> </tr> <tr> <td>de</td> <td>choli</td> <td>animaux</td> </tr> <tr> <td>deux-</td> <td>jolie</td> <td>annimaux</td> </tr> <tr> <td></td> <td>jolis</td> <td>animeau</td> </tr> <tr> <td></td> <td>jolies</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>goli</td> <td></td> </tr> </table>	mai		chatons	mes		chaton	mé			mais			des	joli	animeaux	de	choli	animaux	deux-	jolie	annimaux		jolis	animeau		jolies			goli		Après correction
mai		chatons																																																													
mes		chaton																																																													
mé																																																															
mais																																																															
des	joli	animeaux																																																													
de	choli	animaux																																																													
deux	jolie	annimaux																																																													
	jolis	animeau																																																													
	jolies																																																														
	goli																																																														
mai		chatons																																																													
mes		chaton																																																													
mé																																																															
mais																																																															
des	joli	animeaux																																																													
de	choli	animaux																																																													
deux-	jolie	annimaux																																																													
	jolis	animeau																																																													
	jolies																																																														
	goli																																																														

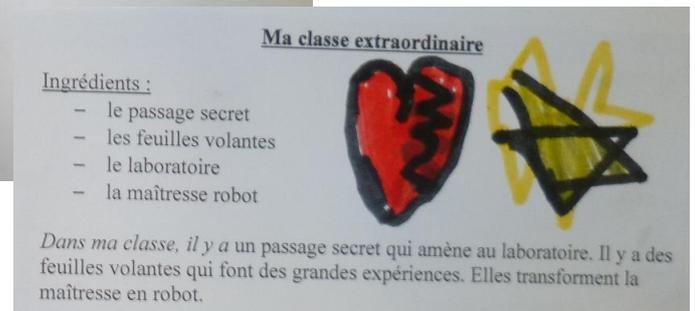
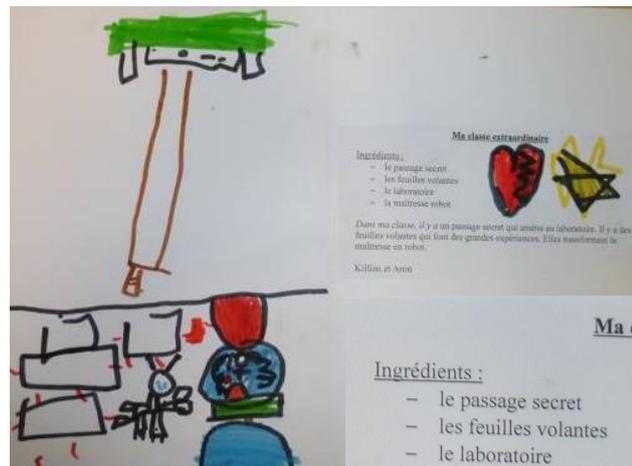
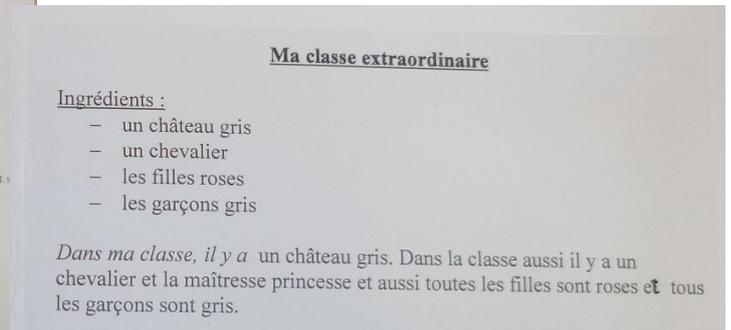
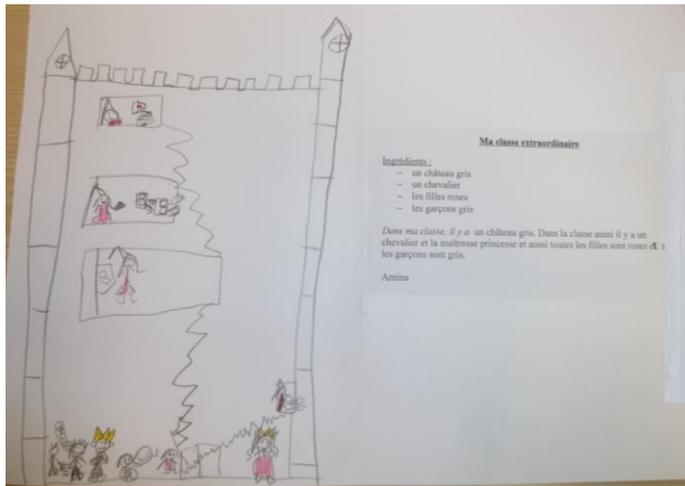
Séance 5, 6 et 7 : production d'un écrit en binôme à la manière de Bernard Friot

Les élèves ont à inventer une histoire sur le modèle des *Histoires Minutes* ayant pour thème « Ma classe extraordinaire ». Ils doivent trouver des ingrédients puis écrire leur histoire par binôme. Les séances précédentes nous ont permis de connaître les élèves et de tester différents binômes. Pour ce travail, nous avons privilégié l'hétérogénéité et l'affinité. Nous avons également choisi de laisser une élève travailler seule. Nous avons eu de très bonnes surprises quant aux productions écrites : elles étaient toutes de très bonne qualité, les élèves ont fait preuve d'imagination. Dans chaque production, nous avons obtenu au minimum deux groupes nominaux au pluriel, alors que nous avons vu qu'il n'était pas toujours facile de susciter le pluriel dans les productions d'écrits. Cependant, les élèves ont fait de nombreuses erreurs sur les accords. Comme la plupart des enseignants le disent, les élèves connaissent les règles mais ne les appliquent pas dans leurs écrits.

Nous avons privilégié le fait que les élèves écrivent leur « premier jet » au brouillon. Si Emmanuel Sylvestre dans son article « Ecrire avec le traitement de texte : quels avantages et pour qui ? » insiste sur l'apport de TICE dans la production des élèves, c'est avant tout pour l'alternance de supports qu'il permet. Il ne faut donc pas négliger une phase de recherche « papier/crayon ». L'outil informatique permet ensuite une mise à distance de sa production, qui sera indispensable pour la mise en commun. Nous avons donc corrigé les erreurs qui ne concernaient pas le pluriel afin qu'ils puissent, à la séance suivante, les taper à l'ordinateur. Pour la correction de ces brouillons, nous avons repris le code habituel de la PE en ajoutant notre balisage.

Lors de la septième séance, nous avons alors pu travailler sur ces textes numériques. Les élèves, disposés en demi cercle dans la salle informatique, sont invités à lire chacun leur tour leur production : un lit les ingrédients, l'autre l'histoire. Pour chacun, nous procédons à une correction des productions projetées sur le tableau blanc. Toute la classe repère les erreurs et essaie de les corriger. Nous réutilisons le balisage de « la cuillère » et nous envoyons les élèves le faire sur le tableau blanc.

À la fin de la séance, les productions corrigées sont distribuées aux élèves sous la forme d'un petit livre qu'ils ont pu illustrer dès qu'ils avaient le temps dans le reste de la journée. En voici quelques exemples :



Nous avons clôturé cette séquence en lisant une dernière histoire des *Histoires Minutes* de Bernard Friot à toute la classe. Nous avons ensuite offert le livre à la classe afin qu'ils puissent lire et relire les différentes histoires.

Le dispositif de phrase du jour nous a beaucoup intéressés mais étant en cycle 2 nous n'avons pas pu en tirer tous les bénéfices. Même si les élèves de CE1 n'ont pas encore découvert toutes les règles de l'orthographe grammaticale française, une réflexion est possible en axant le travail sur quelques points précis de la langue. Une bonne sélection de la phrase permet d'éviter des situations de blocage où seul l'enseignant apporterait la solution. Cela aurait pour résultat de mettre en péril le dispositif qui, en théorie et s'il est bien admis par tous doit fonctionner en quasi autonomie par l'interaction entre les pairs.

Partie 3 : Analyse des résultats du dispositif en CE1 et

ouverture sur le cycle 3

Pour recenser les connaissances des élèves sur le pluriel, nous avons réalisé deux dictées : une diagnostique en début de séquence et une à la fin pour nous rendre compte de l'efficacité de notre séquence. La première dictée a été présentée comme un simple exercice pour savoir où ils en étaient et non comme une évaluation. La deuxième dictée a été réalisée par l'enseignante une semaine après notre départ. Nous ne voulions pas que les élèves soient influencés par notre présence. Nous nous baserons aussi sur d'autres travaux réalisés en cours de séquence.

Dictée diagnostique : un bidon – des avions – les chiots rigolos – deux petits lions – un chapeau tordu – des arbres nus – un stylo bleu – mes chatons – de jolis animaux
Je plante des clous pointus. – Elle mange des petits bonbons.

Dictée sommative : un violon – des artistes – des raviolis – un vélo jaune – un long bâton – des petits poissons – les maisons magiques – quelques cheveux – plusieurs grands bateaux
Je chante quatre belles chansons. – Les élèves sont des monstres poilus.

Afin d'analyser le taux de GN accordés dans ces deux dictées, nous avons comptabilisé pour chaque GN le nombre de pluriels corrects. Malgré le faible nombre d'élèves (9), nous avons choisi d'exprimer ce nombre sous forme de pourcentage afin de faciliter leur comparaison. Ces résultats sont présentés sous forme de tableaux en annexe et analysés ci-dessous.

I/ Analyse des principales erreurs d'accord en nombre

1. Comparaison des types d'erreurs dans l'accord des différentes catégories de GN

Les tableaux analysés sont présentes en annexe 2, tableaux 1. Les erreurs qui ne concernent pas le pluriel ont fait l'objet de discussions avec les élèves mais ne seront pas évoquées dans l'analyse.

Les GN singuliers simples ou avec adjectifs ne présentent aucune erreur (100%). Les élèves n'ont donc aucune difficulté à ne rien ajouter au singulier mais ce n'est pas pour autant qu'ils comprennent le sens. En effet, les élèves qui écrivent de manière phonographique ne se posent pas de question sur le nombre du mot qu'ils écrivent. Par exemple, A., qui est une élève dont le geste graphique demande encore énormément d'énergie, a écrit tous les mots au singulier non pas parce qu'elle voulait les écrire au singulier mais parce qu'en français le singulier s'écrit comme il s'entend.

Les GN pluriels comportant une liaison entre le déterminant et le nom sont généralement mieux accordés. En effet, le GN *des avions* a été accordé par 6 élèves sur 8 tandis que le GN *mes*

chatons ne l'a été que par 3 élèves sur 8. Nous nous rapprocherions donc du fait où la liaison viendrait « renforcer les effets de signal du déterminant en donnant un indice supplémentaire ». Cette observation n'est cependant pas vérifiée dans le cadre où la liaison se situe entre l'adjectif et le nom : dans le GN *de jolis animaux*, l'adjectif n'est accordé que par 2 élèves sur 8. Ceci peut s'expliquer par le fait que le déterminant *de* est ambigu pour les élèves et que la liaison n'a donc pas eu l'effet de renforcement escompté. Il aurait fallu proposer aux élèves un groupe nominal avec un déterminant caractéristique du pluriel (*des* ou *les*) mais surtout le faire pour les deux dictées afin d'avoir un élément de comparaison.

Les GN pluriels minimaux (sans adjectif) sont accordés correctement dans 65% des cas. Ce chiffre nous indique que les élèves ont une intuition face au pluriel. Cependant, s'il suffisait d'appliquer simplement la règle (que les élèves énoncent à notre demande), le taux de réussite devrait être maximal. Or ce n'est pas le cas. L'explication principale provient du fait que le marquage du pluriel est spécifique à l'écrit et ce qui engendre une difficulté supplémentaire pour des élèves qui se basent encore beaucoup sur l'oral pour produire.

D'une part, nous sommes dans le cas simple où la règle simplifiée qu'utilisent régulièrement les élèves fonctionne. En effet, pour eux la présence de *des* ou *les* enclenche l'ajout d'un s au mot qui suit. Si l'on ne s'en tenait qu'à cette observation, nous pourrions conclure qu'ils ont compris la notion de chaîne d'accord.

D'autre part, d'après Pierre Largy et Michel Fayol la fréquence des mots rencontrés a une influence sur leur écriture. Par exemple, le mot *avion* était présent au pluriel dans la liste de mots à connaître des élèves alors que le mot *chaton* était au singulier. Nous voyons que le premier est accordé deux fois plus souvent que le deuxième. Pour élargir et en se référant à la base de données Manulex, nous pouvons constater que *avions* est plus fréquemment rencontré par les élèves que *chatons*. Cette différence est encore plus frappante pour *animaux* qui est la forme du mot la plus présente dans les manuels. Ceci explique qu'il soit accordé dans 87% des cas malgré le problème du déterminant soulevé dans *de jolis animaux*.

Nous noterons que *raviolis* est la seule forme du mot que nous avons trouvée dans cette banque de données. En effet, ce mot au singulier n'existe pas en français car il est emprunté à l'italien, langue dans laquelle le passage du singulier au pluriel se fait par une modification de la lettre finale « o » en « i ». Il est donc compliqué de l'intégrer dans notre analyse mais il pourrait conduire à une réflexion sur la norme et les usages.

Les GN pluriels étendus (avec un adjectif) sont accordés de façon différente suivant la place de l'adjectif dans le groupe nominal. De manière générale, le nom est moins bien accordé (52%) dans le cas d'un GN étendu que dans le cas d'un GN minimal (65%). Ceci s'oppose à notre observation précédente : au cycle 2, les élèves n'ont pas totalement acquis la notion de chaîne d'accord. La preuve en est que le mot le mieux accordé est celui qui suit le déterminant et ce encore

plus lorsqu'il s'agit du nom. En effet, le mot suivant est accordé dans 62% des cas lorsqu'il s'agit d'un nom et dans seulement 38% des cas lorsqu'il s'agit d'un adjectif. De plus, la place du nom dans le GN détermine son accord. Comme dans le cas des GN minimaux lorsque celui-ci est placé directement après le déterminant, il est accordé dans 62% des cas. L'accord est réduit à 43% des cas lorsqu'il y a un adjectif écran entre le déterminant et le nom, il s'agit du phénomène de « *proximité* ».

L'accord de l'adjectif : L'adjectif dans les GN est accordé dans 38% des cas, qu'il soit placé avant ou après le nom. Ceci peut paraître en contradiction avec ce que nous avons dit précédemment. Toutefois, une variable est à prendre en compte, *petits* est utilisé comme un nom pour désigner la progéniture d'un animal. Dans ce cas, il ne s'agit pas pour l'élève d'accorder l'adjectif placé avant le nom, mais un mot de la même nature, ce qui pose moins de problèmes pour eux. Nous aurions dû préférer un autre adjectif ne présentant pas cette ambiguïté. De plus, comme *petits* a été repris dans les deux dictées, nous n'avons pas d'éléments de comparaison.

Les noms pluriels en x présentent le taux record de 81% d'accords justes. Dans les deux cas, les mots sont plus fréquemment rencontrés au pluriel qu'au singulier ce qui expliquerait ce taux de réussite élevé et confirmerait l'étude de Pierre Largy. D'après la base de données Manulex, *animaux* (fréquence standard de 67,27) serait même plus présent que *cheveux* (fréquence standard de 62,07) dans les manuels scolaires ce qui contribuerait à une meilleure mémorisation de la forme pluriel par les enfants. De plus, pour ce mot encore, la forme au singulier est nettement différente d'où, peut-être, un moindre pourcentage d'erreur. Il aurait été intéressant de travailler sur un mot comme *cheveau* gardant la même forme au singulier et au pluriel pour vérifier que les élèves marquent le x en ayant conscience du pluriel et non grâce à une mémorisation lexicale. Nous aurions alors risqué des problèmes pour la graphie du dernier phonème. En effet, l'orthographe des mots se terminant par le phonème [o] est assez difficile (même pour les adultes) et aurait peut-être nécessité beaucoup d'énergie aux élèves et ce au détriment d'une réflexion sur le pluriel. Il semble que le cas se soit produit pour *chiots* qui, moins bien accordé que *avions* sur la même dictée présente trois graphies différentes (« chio, chiot, chiau »). On remarquera d'ailleurs que l'élève qui a transcrit le son [o], « au » n'a pas pour autant marqué le pluriel en x, de la même manière que pour *cheveu*, alors qu'il orthographierait correctement *animaux*. Ce cas semble être l'illustration du problème soulevé plus haut. La restitution de mémoire d'un mot fréquemment rencontré avec un x au pluriel semble avoir prévalu sur la réflexion sur le pluriel.

2. Analyse de l'accord des GN au sein d'une phrase (tableaux 2, annexe 2)

Les résultats de la première dictée semblent plus en adéquation avec les remarques précédentes dans le sens où l'accord est globalement mieux réalisé lorsque le nom suit directement le déterminant. Nous pouvons invoquer, pour expliquer le cas de la dictée 2, notre travail durant la

séquence qui semble avoir participé à l'abandon de la règle simplifiée au profit d'une réflexion sur la chaîne d'accord.

L'accord du GN dans le contexte d'une phrase : Les accords sont donc globalement moins bien réalisés dans le contexte d'une phrase que dans celui d'un GN. Ceci est nettement visible dans la deuxième dictée où les noms et adjectifs sont accordés dans une fréquence de 50% ou plus, atteignant 75 % même pour les noms. Danièle Cogis explique ce phénomène par le fait que, pour des élèves de cycle 2, l'attention portée au geste d'écriture, à la ponctuation et à l'organisation spatiale de la feuille est déjà tellement importante qu'elle diminue la capacité de centration et de réflexion sur l'accord. De plus, le contexte de phrase nécessite un repérage et une délimitation de la chaîne d'accord que l'on ne trouve pas dans des GN pris isolément. Enfin, dernier argument et non des moindres, ces phrases se trouvent à la fin d'une dictée déjà longue pour des élèves de cycle 2. La fatigue peut expliquer des résultats médiocres.

En ce qui concerne la première dictée, nous expliquons les résultats inattendus par d'autres variables qui auraient gêné les élèves. Ainsi, l'adjectif *nu*, ne leur est apparemment pas familier et le déterminant *deux*, qui paraît pourtant explicite car il incite au dénombrement ne semble pas avoir aidé les élèves. Soit ces derniers, peu habitués à le rencontrer jusqu'à notre arrivée et fonctionnant par « déterminants déclencheurs de pluriel » n'ont pas eu de réflexion sur la chaîne d'accord. Soit le déterminant contient déjà le pluriel selon eux et dans ce cas nul besoin de rajouter des marques redondantes dans le reste de la chaîne. Danièle Cogis et Catherine Brissaud privilégient cette deuxième explication : les élèves justifient l'orthographe de *quelque* ou *nombreuse* par le fait que ces mots contiennent déjà la notion de pluralité. Nous pourrions l'étendre au reste de la chaîne. D'autant que le x dans *deux* provient certainement plus d'une mémorisation lexicale globale du mot que d'une réflexion sur le pluriel. Nous remarquerons tout de même dans la seconde dictée que la marque de genre dans *quatre belles chansons* n'empêche pas la réussite de l'accord dans 62% des cas.

Le e final de *poilu* semble également témoigner de la nécessité chez cet élève de marquer la fin du mot, comme si l'on ne pouvait pas laisser un u final sans terminaison. Il est vrai que dans la langue française les noms se terminant par cette lettre sont rares. Nous retrouvons certainement ici une forme d'intuition évoquée par Liliane Pelletier et Isabelle Le Deun.

3. Analyse de l'accord dans le contexte de productions d'écrits (tableau 3, annexe 2)

Une remarque générale sur la production des élèves en elle-même est tout d'abord nécessaire. En effet, s'il nous paraissait évident de faire produire par les élèves des GN de façon spontanée dans leurs écrits afin de pouvoir comparer la réalisation des accords dans des conditions moins favorables que celles d'une dictée, il a tout de même été difficile de leur faire produire du pluriel. Nous avons pour cela imaginé traiter du thème des repas et plats favoris dans un écrit spontané mais le pluriel est

peu ressorti dans les copies récupérées. Aussi, nous analyserons principalement les pastiches finaux des élèves et ce, de manière plus qualitative et personnalisée.

Certaines remarques précédentes sont vérifiées : les GN minimaux sont davantage accordés que les GN étendus ; les GN dans la liste d'ingrédients et donc hors du contexte d'une phrase sont mieux accordés que ceux du texte.

Toutefois, de nouveaux éléments apparaissent.

En situation de production, les élèves sont moins attentifs aux marques de pluriel : El/F, trop concentrées sur l'invention de leur récit imaginaire, omettent régulièrement la marque du pluriel, de même pour A.

Les surgénéralisations sont nombreuses. Elles touchent des singuliers auxquels ils ajoutent la marque du pluriel. Elles concernent aussi l'ajout d'un x à *poilu* pour marquer le pluriel. Une élève s'est ainsi justifiée par une extension de la règle des pluriels en x (« Quand ça finit par u, ça prend un x »). De manière générale, les élèves nous ont paru perdus parfois du fait d'une multitude de règles du pluriel. En ce sens, nous rejoignons Danièle Cogis et Catherine Brissaud sur la nécessité de privilégier l'appropriation des règles générales en CE1. Toutefois, que faire lorsqu'une règle plus spécifique a déjà été vue par les élèves ? Nous avons pris le parti de privilégier la continuité plutôt que la rupture, au prix, peut-être, d'une complexité parfois trop grande à ce stade. Enfin, les surgénéralisations touchent aussi les verbes (« les pinsos pindes/ les chaises voles/ les fille sons » ainsi que les singuliers « la maîtresse magiques »). Les élèves ayant encore peu manipulé la conjugaison des verbes et au contraire, s'étant plongés dans les accords de pluriel, ont tendance à « mettre des s partout » (Thévenin 1999).

Nous noterons que dans « les trousse magiques » ou « les bêtise magiques », le grand nombre de s à l'intérieur du mot a pu influencer négativement la réussite des accords. Cette raison pourrait aussi être invoquée dans l'accord au pluriel de « la maîtresse magiques » en entraînant, cette fois, un excès de marques.

4. Petit détour au cycle 3 : Quelle évolution des élèves ?

La poursuite de notre étude lors de nos stages en responsabilité en CM1/CM2 nous a permis de récolter les erreurs encore rencontrées au cycle 3 (dont certains exemples sont présentés en annexe 3) :

Des erreurs fréquentes sur le pluriel des mots terminant par al au singulier témoignent du fait que les élèves de cet âge se fient encore très peu à la connaissance de l'oral pour marquer le nombre. En effet, dans les évaluations sur l'adjectif qualificatif, beaucoup d'entre eux écrivent « des vases orientales/orientals » alors qu'ils se corrigent spontanément à l'oral. Si, comme nous l'avons vu, la plupart des marques du pluriel sont inaudibles, il semble tout de même dommage de ne pas entraîner nos jeunes élèves à repérer celles qui le sont et à les inciter à « passer par l'oralisation » dans ces cas.

Une remarque plus étonnante sera faite sur les singuliers qui comportent parfois des erreurs de surgénéralisation. Nous retrouvons ainsi 7 copies sur 24 comportant un mauvais emploi des marques du pluriel sur un GN « Une ligne horizontaux / horizontalles / horisontalent ». Il semble que l'accord en genre interfère avec celui en nombre car il est complexe, du fait du nombre élevé de suffixes associés. De manière générale, sur plus d'un mot sur deux, les élèves omettent (ou font erreur sur) une des deux marques de genre ou de nombre. Dans le même sens, le taux de réussite n'est plus que de 8 sur 24 lorsqu'il s'agit des pluriels des adjectifs de couleur, de 5 sur 24 pour l'accord d'un adjectif avec deux noms de genres différents. Les accords des adjectifs de couleur ne semblent non seulement pas être maîtrisés par la majorité mais ils paraissent même nuire aux accords des noms qui, mieux réalisés par les CE1, ne le sont plus aussi systématiquement par les CM2.

II/ Analyse du travail de groupe

1. Le relevé de conceptions

À la fin de la dictée diagnostique, un recueil de conceptions sur l'intérêt du travail de groupe a été réalisé sous forme de dictée à l'adulte auprès de chacun des élèves. Il est ressorti, de manière générale, une appréhension de la collaboration. Les raisons invoquées sont la perte de temps, le refus de « donner » aux autres des informations ou encore les discordances entre élèves. D'après l'enseignante, cet individualisme est assez marqué dans la classe et même certainement caractéristique du cycle 2. Les élèves n'ont pas conscience de ce qu'ils peuvent réaliser ensemble.

Nous avons d'ailleurs eu l'occasion de faire travailler les élèves de CP en binôme dans le cadre de la détermination d'espèces d'arbres et les observations ont été les mêmes. Nous retrouvons également ce comportement au cycle 3. Les élèves ne sont pas toujours tolérants et n'ont pas idée, de manière spontanée, d'apporter de l'aide à leurs pairs. Seuls 2 élèves sur 9 y sont plutôt favorables et contrairement à nos attentes, il s'agit de deux élèves ayant des difficultés en orthographe. Ces derniers attendent de l'aide de la part de leurs pairs tout en sous-entendant qu'ils pourront également apporter leur contribution. Ils font part d'une grande maturité face à leurs difficultés. P, par exemple, a conscience qu'il échoue car il ne procède pas forcément comme les autres. Il se dit qu'un camarade pourrait l'aider.

Pour les deux stages et donc les deux cycles, il a fallu expliquer notre dispositif et instaurer dans les classes un climat de confiance, de respect mutuel et de tolérance pour que la collaboration et l'entre-aide deviennent naturelles dans la classe. Si cette phase a été plus implicite en CE1 où le groupe fonctionne encore de manière mimétique face à un enseignant qui reste un modèle, elle a fait l'objet d'un débat sur la liberté de parole, l'égalité des chances et le droit à l'erreur au cycle 3. Ce temps nous a paru primordial pour le bon déroulement de notre séquence.

2. Remarques générales

La première remarque que l'on s'est faite pendant la mise en place de cette séquence axée sur la collaboration a été que nous étions en charge d'un groupe constitué de 9 élèves ce qui a particulièrement facilité la mise en place de notre dispositif :

– la disposition spatiale des binômes /trinômes lors du travail en groupe (pour qu'ils aient suffisamment de place pour manipuler tout en restant à la portée du stagiaire qui les avait en charge) et la gestion du groupe lors des séances avec vidéoprojecteur (séance 6 de correction en salle informatique plus difficile avec 25 élèves) ou lors des lectures, ont été plus simples,

– la manipulation des jeux d'étiquettes a été particulièrement périlleuse (étiquettes qui tombent, gestion de la quantité de colle),

– les temps de parole ont été maximisés : les élèves ont beaucoup aimé participer et ils n'auraient pas pu le faire autant.

Ces facteurs qui ont influencé positivement la réussite du dispositif seraient à moduler pour un groupe classique.

Ensuite, le choix des binômes pour le travail de collaboration a été très difficile. Nous ne savions pas si nous devions privilégier des niveaux homogènes (pour ne pas pénaliser les élèves qui avancent vite comme F, Elé, Em ou encore A et ainsi pouvoir passer plus de temps auprès de binômes plus en difficulté) ou si l'on devait mixer et faire de l'hétérogénéité de nos groupes une force (pour que les binômes soient plus autonomes et ne restent pas bloqués face à un obstacle). La seconde modalité permettait aussi qu'ils n'apprennent pas seulement à collaborer pour être le meilleur et aller le plus vite possible mais pour découvrir des valeurs plus humanistes. Nous avons bien sûr tenté de tenir compte des problèmes de comportements et des affinités. Notre choix a donc été le suivant : des binômes homogènes pour la séance 1, hétérogènes de niveaux pour la séance 2 et mixtes formés sur la base des séances précédentes pour la fin du programme. Le but était de trouver les binômes les plus favorables pour la production finale afin d'obtenir les créations les plus riches, avec le moins de problèmes de communication et de comportement possibles et pour avoir une vraie discussion orthographique au sein des groupes. Ce qui semble avoir réussi.

3. La recherche par deux et le dispositif de dictée phrase du jour

Le point positif a été que les enfants ont été particulièrement réceptifs à ce dispositif même si tous n'ont pas autant participé. Certains étaient un peu surpris de parler ensemble sur une « dictée ». Même P, élève très angoissé par l'orthographe, s'est laissé prendre au jeu en participant et donnant son avis. Toutefois l'hétérogénéité de la classe est ressortie puisque quelques bons élèves ont eu tendance à toujours apporter toutes les solutions, empêchant les élèves moins sûrs d'eux de faire des

tentatives. Nous avons donc valorisé la parole des petits parleurs et des élèves ayant des difficultés en orthographe par l'instauration d'un climat de déculpabilisation et de droit à l'erreur. En revanche, A s'est complètement braquée et n'a pas participé à l'exercice. Elle ne nous a pas donné plus d'explications que la peur d'écrire et le rejet d'un travail trop dur (ce qui lui arrive aussi avec l'enseignante). Nous avons également perdu beaucoup de temps sur des mots ou problèmes orthographiques qui ne pouvaient pas leur être expliqués car ils n'étaient pas de leur niveau. Nous aurions dû mettre au tableau les graphies délicates. D'ailleurs ce dispositif de dictée à trous existe déjà et il suffirait de l'associer à celui de la dictée phrase du jour pour l'appliquer au cycle 2. Cela permettrait de centrer l'attention des élèves sur le problème du moment et de ne pas s'éparpiller avec des réflexions sur des problématiques de langue plus complexes.

4. La collaboration pour produire un texte

Les points positifs concernent la qualité des productions de chacun des binômes et la quantité de GN qu'elles comportent, alors que nous nous ne les avons pas imposés mais fortement proposés auprès des groupes. A, que nous nous étions décidées à laisser travailler seule, nous a surprises en faisant une bonne production. La collaboration a été difficile pour deux groupes sur six, ce qui confirme l'importance du renouvellement de ce type de dispositif pour, petit à petit, transmettre aux élèves le goût du travail en équipe. Le nombre d'erreurs relevées dans les premiers jets confirme que les groupes sont accaparés par la partie créative de la production. En témoigne aussi leur réaction à la demande d'une relecture : beaucoup d'entre eux n'ont pas su comment s'y prendre et dans quel but relire. Les observations de Danièle Cogis ont été vérifiées dans le sens où même à deux, ils ne sont pas arrivés à se détacher du sens pour relire la forme. Cela nous a tout de même rassurées de voir que certains élèves avaient commencé à appliquer le travail que nous avons effectué jusque là dans leur propre production. Notre PE nous avait confié que c'était le but le plus important et nous l'avons rejoint sur ce point. C'est pourquoi nous insistions sur l'importance de ces dernières séances d'application concrète dans l'élaboration de notre séquence.

5. La collaboration sur le traitement de texte

Nous avons rencontré un premier problème : certains élèves n'ont pas du tout adhéré au fait d'être deux par ordinateur. Après réflexion, nous nous sommes demandé si cela n'aurait pas été mieux de les mettre seul, mais cela aurait été en contradiction avec notre projet de mémoire qui met en avant la collaboration entre pairs. D'autant que le bilan est positif pour la moitié des groupes qui ont eu le temps de taper beaucoup de mots grâce à une bonne organisation (l'un dicte et l'autre écrit). Cependant cette démarche demande une maturité et une prise de recul que certains élèves (et c'est encore normal) n'ont pas encore acquis à ce stade. Nous avons d'ailleurs été témoins d'interactions

intéressantes à l'intérieur des binômes au sujet des marques de pluriel oubliées et avons pu observer la mise en évidence des GN sur les brouillons. Pour d'autres groupes où les élèves ont été en rivalité tant pour l'organisation temporelle que pendant le temps de frappe, le résultat est plus modéré : en ont résulté de nombreuses fautes de frappes, des disputes... De même, d'un point de vue pratique, les élèves de CE1 ne sont pas encore aussi dégourdis que ceux du cycle 3 et cela représente de gros efforts pour eux que de trouver une organisation matérielle : Qui tient la souris ? Où doit-on la mettre pour que les deux puissent y accéder ? Nous avons observé des gauchers la tenir de la main droite du fait d'une mauvaise gestion spatiale.

Au contraire, comme on le disait plus haut, la collaboration a été une évidence pour la moitié des groupes. Pour eux, l'organisation s'est faite spontanément de pair avec l'établissement des rôles de chacun et le partage des tâches. Autre surprise, A, que l'on avait mise seule (pour éviter qu'elle empêche un autre élève de travailler) a tapé l'ensemble de son texte et les ingrédients : c'est la seule qui soit arrivée à finir. On tient compte bien sûr du fait que travailler à deux demande plus d'organisation et donc prend plus de temps au final pour s'organiser devant son ordinateur. Toutefois, il y a toujours dans une classe un ou plusieurs élèves qui n'arrivent pas à travailler avec les autres sans gêner l'avancée du groupe ou encore un nombre impair d'élèves (les deux dans notre cas). Nous pouvons alors imaginer nous autoriser à laisser à un élève perturbateur l'opportunité de montrer ce dont il est capable seul (même s'il s'agit d'une production commune), du moment que cela ne se produit pas à chaque fois. En effet, nous n'avons pas envisagé de tripléte : ce dispositif nous semblait inapproprié pour la manipulation du traitement de texte. Ce dispositif a permis à tous les groupes d'avoir un rendu propre de leur travail. Il a donc été bénéfique même si la collaboration entre les élèves a été difficile.

6. La correction de la phrase du jour

Les élèves ont été étonnés d'arriver aussi bien à repérer les fautes qu'ils avaient faites et sans notre intervention, tout a été corrigé. Tous les élèves ont au moins participé une fois et les élèves en difficulté se sont proposés eux-mêmes plusieurs fois pour passer au tableau. Grâce au traitement de texte, le dispositif a vraiment permis la distanciation des élèves puisque certains sont venus corriger leur propre production sans aucune gêne et ont volontiers corrigé celle des autres comme s'il s'agissait d'un bien commun au même but final : obtenir des textes sans faute. Cette séance a été l'aboutissement de notre travail de séquence tant par l'appropriation de l'accord en nombre du GN et de l'outil TICE par les élèves que par la collaboration et l'entraide qui s'est mis en place. Ce projet nous a montré qu'il est possible d'imaginer que des élèves de cycle 2 « parlent l'orthographe » ensemble pour progresser individuellement.

7. Le relevé de conceptions oral final sur le travail de groupe

Lors de la remise de leurs productions aux élèves, nous avons demandé aux CE1 ce qu'ils avaient pensé de leur collaboration pendant la séquence. Il en est ressorti qu'ils étaient fiers de leur travail mais n'avaient pour la plupart pas conscience de ce qu'ils avaient réalisé ensemble. Chacun avait d'ailleurs son propre texte et plusieurs ont mis en valeur leur nom lors de l'illustration. De plus, à la fin de chaque collaboration, plusieurs élèves nous demandaient s'ils pourraient changer de camarade de travail la fois suivante. Il nous semble que c'est en multipliant les expériences collaboratives au cours de l'année, en faisant attention de varier les groupes et en montrant le plus souvent possible la force qu'ils peuvent déployer à plusieurs, que ces élèves prendront conscience de l'importance de la collaboration dans leur avancée personnelle. Si l'avis des élèves sur la collaboration au cycle 2 nous intéressait fortement, notamment pour en affiner les modalités (choix de binômes, différenciation ...), ce sont surtout sur les résultats individuels aux dictées que nous nous baserons en dernière partie pour voir l'impact de notre dispositif.

8. Petit détour au cycle 3 : Quelle évolution des élèves ?

Une fois le dispositif de dictée négociée présenté et le climat de tolérance installé, les élèves de CM2 ont été particulièrement intéressés par la collaboration. De la même manière que chez les CE1, nous avons été agréablement surprises par la spontanéité des élèves ayant des difficultés en orthographe qui, mis en confiance, sont les premiers à vouloir aller écrire un morceau de la phrase au tableau. Plus tard dans la séance, quand toutes les graphies sont indiquées, ils sont souvent les premiers aussi à vouloir donner leur avis aux autres et à justifier de façon pertinente des choix qui n'étaient pas les leurs au début. Les bons élèves ne sont pas lésés pour autant. Ils sont fiers de pouvoir apporter leurs connaissances aux autres sur des points plus délicats. La magie opère parfois et un débat autonome s'organise autour d'une difficulté orthographique. La justification la plus plausible est acceptée de tous puisqu'elle émane du groupe et non de l'enseignant seul. Le professeur n'intervient d'ailleurs que pour cadrer et recentrer le groupe sur le point suivant. Nous avons donc cerné, pendant ce deuxième stage et avec le recul du premier, en quoi le dispositif de la dictée négociée est particulièrement approprié au cycle 3 et quels bénéfices tant comportementaux qu'intellectuels il peut apporter dans une classe s'il y est pratiqué régulièrement.

III/ Le dispositif de collaboration entre pairs a-t-il marché pour les CE1 ?

Pour le savoir, nous allons analyser quantitativement les résultats aux dictées diagnostiques et finales.

Remarques générales :

– 6 élèves sur 8 ont progressé, 1 élève a régressé et 1 élève est resté au même niveau,

- à la première dictée, 3 élèves sont au-dessus de la moyenne et tous ceux qui ont progressé sont au-dessus de la moyenne à la deuxième dictée,
- 2 élèves n'ont commis aucune erreur à la dictée sommative, 1 élève une seule erreur.

Remarques concernant l'évolution entre les deux dictées :

L'accord au sein des GN singuliers simples ou avec adjectif ne fait l'objet d'aucune erreur. En ce qui concerne le taux d'accord entre les GN pluriels simples, il passe de 56% à la première dictée à 75% à la deuxième. Une évolution qui paraît significative de l'effet de la séquence sur l'automatisation de l'utilisation des marques de pluriel par les élèves.

Pour les GN avec adjectif, il y a dans tous les cas une augmentation du pourcentage de réussite entre les deux dictées (la séquence a donc eu un effet positif). Lors de la première dictée, les élèves ont accordé le nom lorsqu'il suivait le déterminant dans 50% des cas et dans 75% pour la seconde dictée. Pour les cas où le nom est après l'adjectif, 12% d'accord dans la première dictée contre 75% dans la deuxième.

Enfin, pour les pluriels en x, 87% sont bien accordés dans la première dictée, contre 75%, dans la seconde. Nous expliquerons ce phénomène inattendu par le fait que les élèves connaissent davantage le mot *animaux* que *cheveux*. Il est en effet fort peu probable que les élèves aient régressé alors qu'ils ont progressé dans toutes les autres catégories.

Le bilan quantitatif de cette séquence est donc positif : une amélioration nette a été mise en évidence chez la plupart des élèves tant sur l'exercice classique de la dictée que sur la production d'écrit. Il faut cependant relativiser : les résultats obtenus concernent 9 élèves et des modifications seraient nécessaires pour adapter cette séquence à une classe à effectif ordinaire. Nous pouvons évoquer l'encadrement des manipulations d'étiquettes, la gestion des binômes en salle informatique qui devront être pensés en termes d'autonomie maximale des élèves.

Conclusion

Les travaux des chercheurs ont été l'appui théorique de notre démarche. Partant des constats d'une norme orthographique complexe et de résultats en baisse des élèves concernant l'accord dans le groupe nominal, il nous fallait étudier leurs erreurs pour mieux cerner leurs processus d'apprentissage. Le manque de réflexion et de recul sur leurs pratiques orthographiques a mis en évidence la nécessité de préférer un élève acteur de ses apprentissages à un élève passif qui subit l'enseignement magistral de son professeur, seul détenteur du savoir. Pour cela, la modalité pédagogique de collaboration entre pairs et la mise en place d'ateliers de négociation orthographique nous paraissaient s'imposer. C'est donc à travers ces deux dispositifs que nous avons permis à l'élève de s'approprier la notion de chaîne d'accord.

En effet, les résultats vont dans le sens d'une réussite de notre séquence dans la mesure où tous les élèves ont été sensibilisés à cette notion. La plupart des élèves, même s'ils commettent encore des erreurs, en font tout de même moins suite à notre intervention. Ils ont surtout développé une capacité de réflexion sur la langue qui leur permettra à plus long terme de se poser les bonnes questions lors de production d'écrits. Si nous restons conscientes que la maîtrise de la chaîne d'accord ne se fera que progressivement et ce jusqu'à la fin du collège, notre but était d'attirer l'attention de nos élèves sur la chaîne d'accord pour leur donner l'envie de la comprendre, non seulement dans le cadre d'« exercices classiques » mais surtout dans leur propre pratique d'écriture.

L'effet de notre système de collaboration semble donc plutôt positif même si, pour conclure de manière plus scientifique, il faudrait pouvoir comparer ces résultats avec ceux d'un groupe témoin qui aurait suivi un enseignement plus classique, « toute chose étant égale par ailleurs ». De plus, il persiste, chez nos élèves de cycle 2, une marge de progression non négligeable qui nous fait relativiser l'importance de notre intervention. Sur le plan du comportement collaboratif des élèves le bilan est très positif. Notre dispositif, peu contraignant pour l'enseignant qui l'utilise, a été accepté par tous et a fait ses preuves sur le groupe : une ambiance de classe améliorée où tolérance et entraide sont les nouveaux leitmotifs et dans lequel chacun avance à son rythme et trouve son compte. Il est aussi une des rares occasions, en classe, de laisser la parole aux élèves, et ainsi pour l'enseignant de mieux pouvoir les comprendre. Ce qui n'est pas un luxe lorsque l'on sait combien la route est longue et semée d'embûches avant d'acquérir une réelle autonomie en l'orthographe.

Ne vaut-il pas mieux prendre du temps à l'école primaire pour une meilleure maîtrise de la notion de base de « chaîne d'accord » plutôt que d'en perdre plus tard pour essayer de « désapprendre » de mauvais réflexes ?

C'est en ce sens que la mise en place de ce projet a été le plus enrichissant pour nous, futures enseignantes. Nous avons pris conscience de l'importance capitale des savoirs acquis à l'école

primaire et en particulier en orthographe grammaticale dans la future vie de scripteurs de nos élèves. Dans un monde où l'écrit prend beaucoup d'importance, ne pas être à l'aise sur les questions d'accords peut très vite devenir un handicap notamment dans le domaine professionnel. Le rapport à l'orthographe est très particulier et se construit dès l'enfance, il peut être différent suivant les contextes familiaux (sociaux, culturels ...), l'école est le premier lieu de confrontation de ses représentations sur le sujet avec celles des autres, les codes, la norme. Notre rôle est donc fondamental dans le sens propre du terme puisque c'est par la mise en place de nos situations d'apprentissage que les élèves vont se confronter pour la première fois aux obstacles de la langue et par notre aide et celle de leurs camarades qu'ils les dépasseront. Ces prises de conscience ne se feront pas au même stade pour tous mais nous ne devons pas en être frustrées pour autant. Chaque brique apportée à la construction du savoir orthographique contribue à sa consolidation et nous situant au début de la chaîne, celles que nous apportons, bien que pouvant paraître infimes représentent le socle sur lequel reposeront les réflexions plus poussées. Si dès le cycle 2 nous transmettons à nos élèves, ne serait-ce que l'envie de comprendre les mécanismes complexes de notre langue, c'est plus sereins et autonomes qu'ils accueilleront les connaissances apportées dans les classes supérieures. Notre regard a changé sur le rôle du professeur des écoles dans le domaine de l'orthographe grammaticale : dépassant son parcours personnel, il se met au service de celui de l'élève, dont les besoins sont forcément différents, pour le guider vers la réflexion qui est la clef de la réussite scolaire.

Annexe 1 : les séances détaillées : Séance 1: Étude du nombre dans le GN

Discipline : Français

Durée : 50 min

classe : CE1 (9)

Objectifs de la séance : - Repérage du pluriel et introduction de la terminologie et du balisage du pluriel des GN réguliers en s.

Compétences mises en œuvre : - repérer les marques de pluriel et du singulier dans des GN

- repérer les différents éléments du GN et comprendre qu'ils varient et qu'ils prennent tous la même marque

- se familiariser avec la terminologie et le balisage du pluriel

<i>Durée</i>	<i>Phase</i>	<i>Organisation de la classe</i>	<i>Activités de l'enseignant / Consignes</i>	<i>Activités des élèves / Procédures attendues</i>	<i>Matériel / Support</i>
5 min	Mise en route	Collectif oral	Maître « magicien » : « aujourd'hui, nous vous avons apporté notre sac de courses. A votre avis qu'avons nous acheté ? Nous vous donnons un indice, ce ne sont que des aliments.» On peut imaginer des devinettes si les enfants ne trouvent pas.	Imaginent, font des hypothèses.	Un grand panier rempli d'étiquettes de GN singuliers et pluriels. On ne montre pas l'intérieur du panier
3 min	Présentation de l'activité	Collectif oral	Donne la consigne : « Par deux, il faut classer ces étiquettes en vous mettant d'accord, ensuite vous nous direz comment et pourquoi vous les avez classées comme ça.»	Écotent la consigne. Se mettent en binôme	Chaque binôme reçoit les mêmes étiquettes que celles du panier. de la colle et une feuille A4
5/10 min	Réalisation de l'activité	3 équipes de 2 élèves et 1 équipe de 3 élèves	«Une fois votre classement terminé, collez les étiquettes sur une feuille A4 et mettez un titre à chaque colonne. »	Classent les étiquettes Collent pour fixer leur classement Mettent un titre à chaque colonne	
5-10 min	Mise en commun	Collectif oral	Affichage au tableau des classements Vérifie que les classements sont cohérents, ne juge pas les classements qu'il n'attendait pas, fait ressortir le classement singulier /pluriel s'il n'est pas ressorti.	Expliquent leurs procédures : - Par taille des objets, par couleur... - Pluriel/singulier au tableau : classent les étiquettes en deux colonnes	Feuilles des équipes accrochées au tableau grande affiche avec deux colonnes singulier /pluriel où les enfants pourront fixer les étiquettes de la classe
5 min	Observation guidée : rappel	Collectif oral	Inviter les élèves à trouver les différences entre les groupes placés l'un en dessous de l'autre: les « s », les déterminants. « Comment pourrait-on signaler que ces mots doivent tous se mettre au pluriel ? »	Rappellent la cuillère	Étiquettes plastifiées sur lesquelles les élèves feront le balisage.
15 min	Trace écrite	Collectif écrit	Amène les enfants à baliser avec la cuillère : « Tous les mots dans la cuillère s'habillent pareil. » Fait un balisage en le commentant à haute voix. En faire un deuxième sur un autre GN sous le guidage du groupe : « Par quoi dois-je commencer ?, quelles flèches tracer ? » Prendre le temps de discuter les formulations des élèves pour choisir la(les) plus claire(s) pour eux	Comprennent le balisage des mots Aident l'enseignant à baliser les mots	grande affiche avec deux colonnes singulier /pluriel sur laquelle on ajoute le balisage trace écrite avec différentes formulations
10 min	Phase de réinvestissement	Individuel écrit	Distribue la feuille avec les ingrédients classés en 2 colonnes (singulier et pluriel) et demande aux élèves de réaliser le balisage sur les GN.	Balisent les GN de la liste de courses.	Une feuille par élève avec les groupes nominaux de la liste de course.

Séance 2 : les déterminants

Discipline : Français

Durée : 40 min

classe : CE1 (9)

Objectifs de la séance : prendre conscience de la variété des déterminants singuliers et pluriels

Compétences mises en œuvre : - renforcer le balisage

- repérer des GN au pluriel et au singulier et les accorder comme il faut suivant le déterminant

- choisir le déterminant approprié au nombre du nom qu'il accompagne

<i>Durée</i>	<i>Phase</i>	<i>Organisation de la classe</i>	<i>Activités de l'enseignant / Consignes</i>	<i>Activités des élèves / Procédures attendues</i>	<i>Matériel / Support</i>
15 min	Découverte d'une histoire	Collectif oral Individuel Collectif oral	Lit l'histoire « Ketchup », Histoires Minutes de Friot. « Retrouvez la liste de courses de la maman de Karim. » (ou ce qu'il a mangé) Distribue la photocopie de cette liste de courses : « Faites le balisage (la cuillère) sur les différents ingrédients. » Corrige en balisant sur l'affiche du tableau, demande l'avis aux élèves et les fait venir au tableau. Valide les réponses.	Écoutent attentivement l'histoire Se rappellent des différents ingrédients du repas de Karim. Balisent individuellement sur leur feuille au crayon de papier. Viennent baliser sur l'affiche du tableau. Recopient la correction sur leur feuille individuelle.	Livre Histoires Minutes Photocopie de la page des ingrédients Grande photocopie de la liste pour le tableau
10 min	Présentation du menu	Collectif oral	Affiche le menu au tableau. Le faire lire aux élèves. « Venez baliser les différents GN » Interroge un élève pour chaque GN	Lisent le menu. Viennent au tableau à tour de rôle pour baliser un GN	Grande affiche avec le menu
10min	Découverte de la pluralité des déterminants	collectif oral	« Quels déterminants voyez-vous dans ce menu ? » Écrit la liste au tableau au fur et à mesure « Classer ces déterminants : singulier et pluriel sur votre cahier de brouillon.» Correction collective : l'enseignant écrit les déterminants dans les différentes bulles qui seront ajoutées à l'affiche (voir ci-dessous)	Listent les déterminants qu'ils devront classer en deux colonnes : pluriel/ singulier Affiche sur le pluriel	Cahier de brouillon
10min	Fabrication de GN avec les étiquettes	individuel	Distribue les étiquettes à chaque élève : « Choisissez les étiquettes pour créer un GN singulier. » Vérification collective : les élèves valident leur production entre eux. Même consigne mais avec un GN pluriel Puis « Trouvez le déterminant plusieurs et faites deux GN » Même consigne avec d'autres déterminants.	Manipulent les étiquettes. Valident les réponses des autres élèves.	Étiquettes posées sur la table : déterminants adjectifs, noms (S/P),
10min (facultatif)	Création de son propre menu		« A l'aide des étiquettes, à votre tour, créez votre menu, entrée, plat dessert. Collez les étiquettes sur une feuille que nous puissions afficher vos menus. »	Imaginent leur menu et collent les étiquettes sur une feuille.	Étiquettes et feuille pour les coller.

Liste de courses :

Groupe de mots au singulier

une patate douce
une longue courgette
une banane mûre
un kiwi poilu
une boisson sucrée
une grande baguette

Groupes de mots au pluriel

des endives crues
des haricots verts
des abricots secs
des hamburgers surgelés
des yaourts aromatisés
des petits pains

MENU :

Entrée : - quelques tomates mûres

- des œufs durs
- l'endive crue
- les carottes râpées

Plat : - des pâtes fraîches

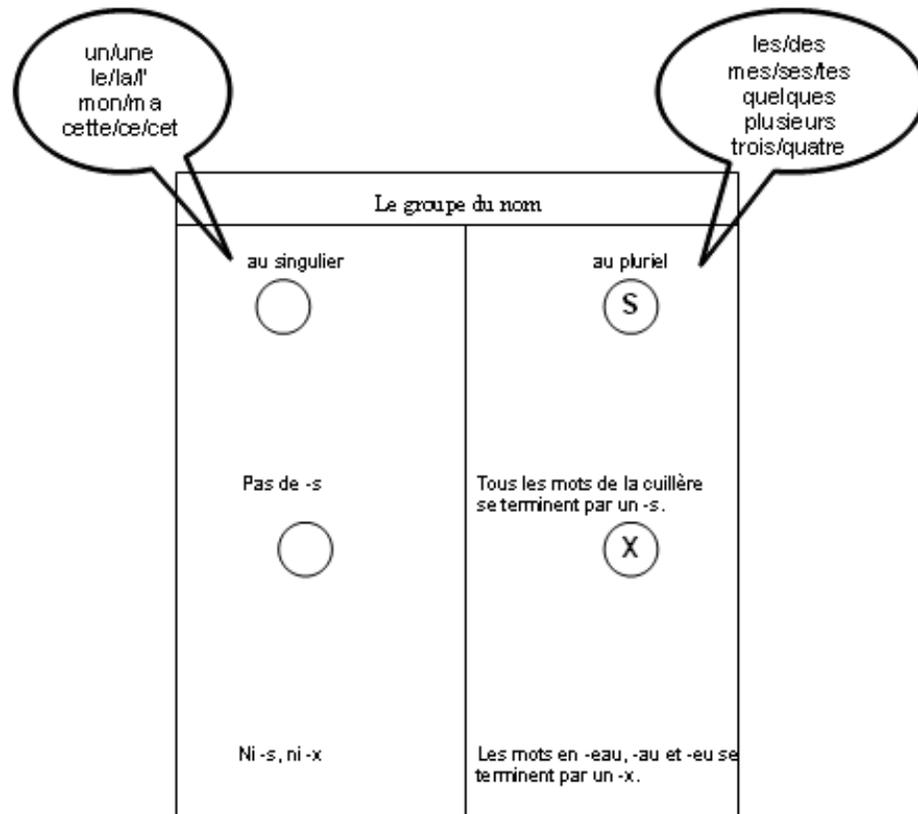
- un poisson pané
- des bons légumes
- mes sauces épicées

Dessert : - quatre macarons garnis

- un yaourt nature
- mon gâteau préféré

Boisson : - une grande carafe

- plusieurs boissons sucrées



Étiquettes à distribuer aux élèves :

Quelques Plusieurs Un Une Des Les Le La L' Quatre Onze Vingt

tomates mûres, œufs durs, carottes râpées, pâtes fraîches, poisson pané, sauces épicées, macarons garnis, gâteau préféré, boissons sucrées, patates douces, endive crue, longues courgettes, haricots verts, banane mûre, abricots secs, hamburgers surgelés, boisson sucrée, yaourt aromatisé, grande baguette, petits pains

Séance 3 : les pluriels en x

Discipline : Français

durée : 40 min

classe : CE1 (9)

Objectifs de la séance : - Comprendre que les mots se terminant par -eau prennent un x au pluriel
- Collaborer avec ses pairs pour résoudre un problème orthographique.

Compétences mises en œuvre : - renforcer le repérage et le balisage des singuliers et pluriels
- savoir choisir entre un pluriel en s ou en x

<i>Durée</i>	<i>Phase</i>	<i>Organisation de la classe</i>	<i>Activités de l'enseignant / Consignes</i>	<i>Activités des élèves / Procédures attendues</i>	<i>Matériel / Support</i>
10 min	Rituel	Collectif oral	Lecture d'une histoire tirée des Histoires Minutes : « Cartable ». « Quels sont les ingrédients nécessaires à cette histoire ? »	Écoutent l'histoire et retrouvent les différents ingrédients.	Livre : « Histoires Minutes ».
20 min	Mise en place de la dictée négociée	Individuel écrit Collectif oral	« Maintenant on va écrire un petit résumé de cette histoire dans le cahier : on va essayer d'abord de l'écrire tout seul, chacun comme on le pense dans sa tête puis on se mettra tous d'accord après pour l'écrire dans le cahier. » Phrase dictée : <i>Fouzia</i> (écrit au tableau) <i>prépare son grand cartable: quelques cahiers neufs, ses classeurs colorés et plusieurs gâteaux.</i> Passe dans les rangs et relève toutes les orthographes de chaque mot en les plaçant en colonne les unes sous les autres. Conduit une discussion argumentée avec les élèves Efface les orthographes que tout le monde juge fausses.	Écrivent la(les) phrase(s) sous la dictée sur leur cahier de brouillon Discutent de leur choix avec leurs camarades : toujours argumenter	Cahier de brouillon Différentes graphies des élèves écrites au tableau.
15-20	Mise en évidence du pluriel en x		Distribue le texte avec les mots en eau, au et eu : « Que remarquez-vous ? ». Énonce la règle et complète l'affiche (voir ci-dessous)	Aident à énoncer la règle et à compléter l'affiche.	Affiche sur le pluriel

Texte :

Il y a bien longtemps, lorsqu'il y avait une naissance dans les châteaux, les serviteurs chassaient les corbeaux et hissaient les drapeaux. Les femmes de chambre cachaient les barreaux des fenêtres avec les rideaux lavés dans les eaux claires des ruisseaux. Sur les tables on empilait des plateaux dorés recouverts de gâteaux. Les femmes vêtues de leurs plus beaux chapeaux se penchaient au dessus des berceaux les bras remplis de cadeaux.

Les envoyés spéciaux racontent leurs aventures dans les journaux locaux. Ils parlent des portraits royaux exposés dans les palais orientaux. Ils décrivent leur navigation sur les canaux. Enfin ils photographient des animaux tropicaux et de magnifiques chevaux offrant à leurs petits les soins parentaux.

Séance 4 : Correction de la dictée diagnostique

Discipline : Français

Durée : 40 min

classe : CE1 (9)

Objectifs de la séance : Justifier ses choix orthographiques
Compétences mises en œuvre : - S'exprimer, argumenter
 - Reconnaître et appliquer les marques du pluriel dans le GN

<i>Durée</i>	<i>Phase</i>	<i>Organisation de la classe</i>	<i>Activités de l'enseignant / Consignes</i>	<i>Activités des élèves / Procédures attendues</i>	<i>Matériel / Support</i>
5 min	Découverte d'une histoire	Collectif oral	Lit une histoire d' « Histoires Minutes » : « Bain » Commence par lire les ingrédients : « Quelle histoire pouvez inventer à partir de ces ingrédients ? » Lecture de l'histoire Amener les élèves à comparer avec leur hypothèse du début.	Imaginent l'histoire à partir des ingrédients. Écotent l'histoire	Livre : « Histoires Minutes »
15 min	Distribution et lecture de la trace écrite	Collectif oral	Rappel sur les différentes notions de la séquence à l'oral : singulier/pluriel, pluriel en s et en x. « Pour ne pas oublier tout ça, je vais vous distribuer l'affiche que nous avons réalisé ensemble. » Distribution de l'affiche aux élèves et projection de l'affiche sur le tableau blanc avec un vidéoprojecteur. Interroge chaque élève pour lire une phrase, pour venir faire la cuillère au tableau. Il faut rendre cette lecture la plus interactive possible. Distribue la dictée de la séance 3, tapée à l'ordinateur.	Lisent l'affiche. Participent en balisant au tableau mais aussi sur leur feuille Collent l'affiche dans le cahier et la phrase du jour de la séance 3	Photocopie de la trace écrite Format numérique de la trace écrite et vidéoprojecteur. Photocopie de la phrase du jour de la séance 3
20min	Correction de la dictée diagnostique	Collectif oral	Projeter les différentes graphies organisées dans un powerpoint. Faire sortir aux élèves leur dictée. Pour chaque mot, demander aux élèves quelle graphie est correcte mais surtout pour quelles raisons ils pensent cela. Les élèves doivent argumenter leur réponse. A chaque fois qu'une graphie est invalidée elle est barrée en simultanément sur le powerpoint.	Justifient leurs choix orthographiques. Valident ou réfutent les graphies. Corrigent leur dictée au stylo vert.	Powerpoint avec les différentes graphies des mots relevés dans la dictée des élèves. Vidéoprojecteur. Dictée diagnostique

Séance 5 : Production d'écrit: « Ma classe extraordinaire »

Discipline : Français

Durée : 30 min

classe : CE1 (9)

Objectifs de la séance : Collaborer avec ses pairs pour obtenir un texte court sans erreur
Compétences mises en œuvre : - écrire une phrase en justifiant ses choix orthographiques
 - écrire dans un traitement de texte
 - inventer une histoire

<i>Durée</i>	<i>Phase</i>	<i>Organisation de la classe</i>	<i>Activités de l'enseignant / Consignes</i>	<i>Activités des élèves / Procédures attendues</i>	<i>Matériel / Support</i>
5 min	Explication de l'activité	Collectif oral	Par 2, vous allez inventer une histoire sur le modèle des Histoires Minutes que nous avons lu sur le thème de « Ma classe extraordinaire ». Inviter les élèves à verbaliser les idées, les aider à imaginer les ingrédients. Le but étant de les amener à écrire des GN au singulier et au pluriel.	Écotent la consigne Donnent des idées	
25 min	Production d'écrit	En binôme	Répartit les élèves en binôme (si nombre impair, en mettre un tout seul) Aide chaque groupe si besoin, guide les élèves. Peut donner l'écriture de mot difficile dont le but n'est pas de les connaître.	Inventent une histoire Doivent se mettre d'accord au sein du groupe	Feuille blanche A4 par groupe

Séance 6 : Traitement du texte « Ma classe extraordinaire »

Discipline : Français

Durée : 40 min

classe : CE1 (9)

Objectifs de la séance : Se servir d'un logiciel de traitement de texte pour taper « Ma classe extraordinaire »
Compétences mises en œuvre : - écrire dans un traitement de texte
 - mettre en page un texte
 - travailler par 2

<i>Durée</i>	<i>Phase</i>	<i>Organisation de la classe</i>	<i>Activités de l'enseignant / Consignes</i>	<i>Activités des élèves / Procédures attendues</i>	<i>Matériel / Support</i>
5 min	Installation	Par 2 devant un ordinateur	Repartit les binômes sur les ordinateurs en demandant qui a déjà utilisé un ordinateur. Distribue leur production (qui aura été corrigée par le PE puis par les élèves) Distribue la fiche consigne (A ou B). Chaque numéro de la fiche consigne correspond à la partie portant le même numéro de la fiche action. Différenciation :	Allument l'ordinateur et ouvrent Open Office	Ordinateurs Fiches consignes différenciées A et B Fiche action Productions des élèves

			Pour les élèves les plus à l'aise avec l'outil informatique : (fiche consigne A) Les autres ordinateurs sont déjà allumés et les autres élèves commencent à lire la partie 3 de la fiche action et à se familiariser avec le clavier (fiche consigne B).	Donnent un nom à leur document	corrigées
15 min	Phase de traitement de texte	Par 2 par ordinateur	Distribue la partie 3 de la fiche action. Passe voir les élèves, les aide, répond aux questions...	Tapent leur texte à l'ordinateur	
15 min	Phase de mise en page	Par 2 devant un ordinateur	Arrête l'activité des élèves et distribue la partie 4 de la fiche action. « Nous allons lire la consigne 4. » Suit les étapes de la fiche consigne, montre aux élèves à l'aide de la fiche action Aide ceux qui en ont besoin. Suivant le temps nécessaire : la séance peut être finie plus tard ou l'enseignant finit de taper les productions qui seront corrigées dans la séance 7	Arrêtent de taper leur texte Mettent en page leur texte	

Séance 7 : Correction de « Ma classe extraordinaire »

Discipline : Français

Durée : 40 min

classe : CE1 (9)

Objectifs de la séance : Utiliser les connaissances sur le pluriel pour corriger les productions d'écrit

Compétences mises en œuvre : - lire sa propre production

- repérer des erreurs d'orthographe dans un texte

<i>Durée</i>	<i>Phase</i>	<i>Organisation de la classe</i>	<i>Activités de l'enseignant / Consignes</i>	<i>Activités des élèves / Procédures attendues</i>	<i>Matériel / Support</i>
5 min	Explication	Collectif oral	« Nous allons corriger les productions que vous avez (ou que l'enseignant a) fini de taper. »		powerpoint avec toutes les productions des élèves
25 min	Correction collective	Collectif oral	Pour chaque histoire projetée au tableau : un élève lit les ingrédients, l'autre lit l'histoire. «Que remarquez-vous ? Voyez-vous des erreurs ? » Mène la discussion pour corriger les erreurs. Peut demander aux élèves de venir faire la cuillère Corrige en simultané sur le powerpoint Demande à un élève d'effacer le tableau puis passe à l'histoire suivante.	Lisent leur histoire Participent à la discussion Cherchent les erreurs et justifient leur correction.	Vidéoprojecteur
5 min	Distribution des productions	Collectif oral	Distribue aux élèves l'histoire qui pourra ensuite être collée sur une fiche bristol pliée en deux de façon à réaliser un livre que les enfants décoreront.		Photocopie des histoires corrigées

Annexe 2 : Tableaux d'analyse de la partie 2

Tableaux 1 : Relevés des graphies des différents groupes nominaux seuls des deux dictées

1^{ère} dictée :

	Dét + nom singulier		Dét + nom pluriel		Dét + nom singulier + adj	
	un bidon	un violon	des avions / mes chatons	des artistes / des raviolis	un chapeau tordu	un vélo jaune
K	x	x	x/x	x/x	x	x
P	x	x	x/chaton	x/x	x	x
V	x	x	x/chaton	artiste/ravioli	x	x
Em	x	x	x/x	x/x	x	x
F	x	x	x/chaton	x/x	x	x
A	x	x	avion/chaton	artiste/ravioli	x	x
Ar	x	x	x/x	x/x	x	x
EI	x	x	avion/chaton	x/x	x	x
en %	100	100	56	75	100	100
moyenne sur les 2	100 %		65 %		100 %	

2^{ème} dictée :

	Dét + nom pluriel + adj		Dét + adj + nom pluriel		nom au pluriel en -x	
	les chiots rigolos	les maisons magiques	deux petits lions	des petits poissons	de jolis animaux	quelques cheveux
K	x/x	x/magique	petit lion	petit/x	joli/x	x
P	x/x	x/x	petit/x	x/x	joli/x	x
V	chiot/rigolo	maison/magique	petit/lion	petit/poisson	joli/x	cheveu
Em	x/rigolo	x/x	x/lion	x/x	x/x	x
F	chio/rigolo	x/x	petit/lion	x/x	x/x	x
A	chiao/rigolo	maison/magique	petit/lion	petit/poisson	jolie/x	cheveu
Ar	x/rigolo	x/x	petit/lion	x/x	joli/x	x
EI	chio/rigolo	x/magique	petit/lion	x/x	goli/animeau	x
en %	nom : 50 adj : 25	nom : 75 adj : 50	nom : 12 adj : 12	nom : 75 adj : 62	87	75
moyenne sur les 2	nom : 62 % adj : 37 %		nom : 43 % adj : 38 %		81 %	

La croix signifie que le mot a été correctement accordé, dans le cas contraire la graphie rencontrée a été écrite. Les résultats sont en pourcentage de pluriels corrects.

Tableaux 2 : Relevés des différentes graphies des groupes nominaux au sein d'une phrase

1^{ère} dictée : Je plante des clous pointus - Elle mange des petits bonbons

	Dét + nom pluriel + adj		Dét + adj + nom pluriel	
	GN seul	GN dans une phrase	GN seul	GN dans une phrase
		des arbres nus	des clous pointus	deux petits lions
K	x/nu	x/x	petit/lion	x/bonbon
P	x/x	x/x	petit/x	x/bonbon
V	arbre/nu	clou/point	petit/lion	petit/bonbon
Em	x/nue	x/pointue	x/lion	x/x
F	arbre/nu	x/pointue	petit/lion	x/bonbon
A	arbre/nu	clou/pointue	petit/lion	petit/bonbon
Ar	x/nu	x/pointu	petit/lion	petit/bonbon
EI	arbre/nu	clou/pointu	petit/lion	petit/bonbon
en %	nom : 50 adj : 12	nom : 62 adj : 25	nom : 12 adj : 12	nom : 12 adj : 50
moyenne sur les deux	nom : 56% adj : 18%		nom : 12% adj : 31%	

2^{ème} dictée : Je chante quatre belles chansons - Les élèves sont des monstres poilus

	Dét + nom pluriel + adj		Dét + adj + nom pluriel	
	GN seul	GN dans une phrase	GN seul	GN dans une phrase
		les maisons Magiques	des monstres poilus	des petits poissons
K	x/magique	x/x	petit/x	x/x
P	x/x	x/x	x/x	x/x
V	maison/magique	monstre/poilue	petit/poisson	belle/chanson
Em	x/x	x/x	x/x	x/x
F	x/x	x/poilux	x/x	x/x
A	maison/magique	monstre/x	petit/poisson	belle/chanson
Ar	x/x	monstre/poilu	x/x	x/x
EI	x/magique	montre/poilu	x/x	belle/chanson
en %	nom : 75 adj : 50	nom : 50 adj : 50	nom : 75 adj : 62	nom : 62 adj : 62
moyenne sur les deux	Nom : 62% Adj : 50%		nom : 68% adj : 62%	

Tableau 3 : les différents groupes nominaux relevés dans les productions des élèves

Production d'écrit: « Ma classe extraordinaire »

	A	V/P	Ar/K	EI/F	Em/EIé
<i>Pluriels corrects</i>		trois portes automatiques des trousse automatiques des paquets automatiques des crions automatiques des cres automatiques		les chaises des bons poiles	les craies magiques des dessins magiques les portes magiques les livres magiques les pinsos magiques des dessins magiques les trousse magiques les animaux magiques les ingrédients les enfants
<i>GN pluriels nom non accordés</i>	les garçon gris les fille les garçon			les élève (x2)	des betise magiques les trousse magiques
<i>adj</i>			les feuilles volante		
<i>les 2</i>	les fille rose		des grande experiense	les oreille pointue les belle maitraisse des betise monstrueuse	
<i>GN singuliers mis au pluriel</i>	un chateaux gris	la trousse			la maitresse magiques
<i>Surgénéralisation du pluriel en -x</i>				des monstres poilux	
<i>Surgénéralisation du pluriel aux verbes</i>	les fille sons les garçon sons			les chaises voles il manges	les pinsos pindes les trousse voles

Tableau 4 : Comparaison des résultats de la dictée diagnostique et de la dictée sommative

% de pluriels accordés

	1 ^{ère} dictée	production	dictée finale
K	64	0 sur 5	79
P	71	0 sur 1	100
V	14	1 sur 1	0
Elé	71	1 sur 1	
Em	71		100
F	36	0 sur 1	93
A	7		7
Ar	43	1 sur 1	79
EI	0	0 sur 2	50

Les résultats sont en pourcentage de pluriels corrects (nombre de pluriel juste/nombre de pluriels total*100).

Annexe 3 : Evaluations sur l'adjectif qualificatif effectuées
au cycle 3

ORTHOGRAPHE : Accorde les adjectifs qualificatifs entre parenthèse.

Des collines (désertique) <u>désertiques</u> ✓	- Des savants (inventif) : <u>inventifs</u> ✓
Des danseuses (oriental) <u>orientales</u> ✓	- Une affaire (récent) : <u>récente</u> ✓
Une ligne (horizontal) <u>horizontale</u> ✓	- Des routes (sinueux) <u>sinues</u> ✓
Des fruits (tropical) <u>tropicaux</u> ✓	- Une région (tempéré) <u>tempérée</u> ✓
Des filles (rieur) <u>rieuses</u> ✓	- une femme (inventif) <u>inventive</u> ✓
Des régions (industriel) <u>industrielles</u> ✓	- un journal et une série (quotidien) <u>quotidien</u> ✓
Un livre et une émission (intéressant) <u>intéressants</u> ✓	- Une pluie (torrentiel) <u>torrentielle</u> ✓
Leurs robes (jaune) <u>jaunes</u> ✓ et (noisette) <u>noisettes</u> ✓ s'accordaient parfaitement avec	
leurs yeux (bleu vert) <u>bleus verts</u> ✓	

114 → 215

L'ORTHOGRAPHE : Accorde les adjectifs qualificatifs entre parenthèse.

- Des collines (désertique) <u>désertiques</u> ✓	Des savants (inventif) : <u>inventifs</u> ✓
- Des danseuses (oriental) <u>orientales</u> ✓	- Une affaire (récent) <u>récente</u> ✓
- Une ligne (horizontal) <u>horizontale</u> ✓	- Des routes (sinueux) <u>sinues</u> ✓
- Des fruits (tropical) <u>tropicaux</u> ✓	- Une région (tempéré) <u>tempérée</u> ✓
Des filles (rieur) <u>rieuses</u> ✓	- une femme (inventif) <u>inventive</u> ✓
Des régions (industriel) <u>industrielles</u> ✓	- un journal et une série (quotidien) : <u>quotidien</u> ✓
Un livre et une émission (intéressant) <u>intéressants</u> ✓	- Une pluie (torrentiel) <u>torrentielle</u> ✓
Leurs robes (jaune) <u>jaunes</u> ✓ et (noisette) <u>noisettes</u> ✓ s'accordaient parfaitement avec	
leurs yeux (bleu vert) <u>bleus verts</u> ✓	

Bibliographie

- ANGOUJARD, A. (2007). *Savoir orthographier*. Hachette Education.
- BELARD, A., BOMPARD, C., CELLIER, M., DUMAZER-BONNET, S., MARTIN, A., & PIERA, A. (s.d.). *Maîtrise du langage et de la langue française*. Académie de Montpellier.
- BRISSAUD, C., & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- BRISSAUD, C., PERET, C., & SAUTOT, J.-P. (2008). Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffre, & J.-C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe* (pp. 203-214). Limoges. Lambert Lucas.
- BROUSSEAU, G. (s.d.). *Théorie des situations didactiques*.
- BRUNER, J. S. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler ?* Retz.
- CHERVEL, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire nous montrait le chemin*. Retz.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.
- CONSTANT, M. (2006). *La dictée, un outil parmi d'autres pour l'apprentissage de l'orthographe*. http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=308
- EMERY, P. (2005, février). Lire et écrire au CE1.
- FAYOL, M., & JAFFRE, J.-P. (s.d.). *Orthographier*. 2008.
- HAAS, G., & LORROT, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères n°14*, pp. 161-181.
- JAFFRE, J.-P. (2007, février). *Analyse : Orthographe : A qui la faute ? de Danièle Cogis et Danièle Manesse*. Récupéré sur Le café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/80AnalyseOrthographeAquilafaute.aspx>
- LARGY, P., COUSIN, M.-P., & FAYOL, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms : existe-t-il un effet de fréquence du nom ? *Lidil n°30*, pp. 39-54.
- LE DEUN, E., & PELLETIER, L. (2004). *Construire l'orthographe : nouvelles pratiques et nouveaux outils cycle 2 et 3*. Magnard.
- MANESSE, D., & COGIS, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* ESF editeur.
- PELLAT, J.-C., & TESTE, G. (2001). *Orthographe et écriture, pratique des accords*.
- SYLVESTRE, E. (2009). Ecrire avec le traitement de texte : quels avantages et pour qui ? L'agence nationale des usages des TICE : <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/ecrire-avec-le-traitement-de-texte-quels-avantages-et-pour-qui-37.htm>
- THEVENIN, M.-G., TOTEREAU, C., JAROUSSE, J.-P., & FAYOL, M. (1999). L'apprentissage / enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie n°126*, pp. 39-52.
- VERNET, F. (2010). Enseigner la grammaire au cycle 3. Compte-rendu de conférence.



MEMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEURS : BECHEROT Lucille et MEUNIER Pauline

RESPONSABLE DU MEMOIRE : Mme Catherine BRISSAUD

TITRE : *La collaboration entre pairs pour progresser individuellement en orthographe, le cas de l'accord en nombre dans le groupe nominal.*

RESUMÉ : Partant du constat de la difficile acquisition de la notion de chaîne d'accord, d'un niveau orthographique en baisse et d'un manque de réflexion des élèves sur la langue, ce mémoire est une ouverture sur une nouvelle conception de l'enseignement de l'orthographe grammaticale. À travers l'adaptation des recommandations actuelles de chercheurs dans une séquence expérimentale au cycle 2, notre réflexion amène l'élève à être acteur de ses apprentissages. Elle valorise l'appropriation de la notion fondamentale de la chaîne d'accord à travers la découverte du nombre et une importance accordée à la manipulation. Ateliers de négociation orthographique et collaboration entre pairs sont les points clefs d'un dispositif qui fait du groupe classe une force pour l'acquisition individuelle de la compétence orthographique d'accord en nombre du groupe nominal.

MOTS CLÉS : Français, orthographe grammaticale, CE1, le pluriel dans le groupe nominal, collaboration, chaîne d'accord, production d'écrits, négociations orthographiques