



HAL
open science

Le rôle du langage et des représentations dans la conceptualisation du nombre grammatical au cycle 2

Isabelle Gloux

► **To cite this version:**

Isabelle Gloux. Le rôle du langage et des représentations dans la conceptualisation du nombre grammatical au cycle 2. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00772007

HAL Id: dumas-00772007

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00772007>

Submitted on 9 Jan 2013

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.



Le rôle du langage et des représentations dans la conceptualisation du nombre grammatical au cycle 2

**Nom : GLOUX
Prénom : Isabelle**

UFR des Sciences du langage
Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Didactique du français

Spécialité ou Parcours : FLE/FLM

Sous la direction de BRISSAUD Catherine CANELAS TREVISI Sandra
Année universitaire 2011-2012



Le rôle du langage et des représentations dans la conceptualisation du nombre grammatical au cycle 2

**Nom : GLOUX
Prénom : Isabelle**

UFR des Sciences du langage
Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Didactique du français

Spécialité ou Parcours : FLE/FLM

Sous la direction de BRISSAUD Catherine CANELAS TREVISI Sandra
Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Tout d'abord, j'adresse un immense merci à toutes celles et ceux qui m'ont soutenue et supportée dans le quotidien jusqu'à l'aboutissement de ce travail.

Je remercie Sandra Canelas-Trevisi et Catherine Brissaud qui m'ont assistée de la naissance de ce projet à son aboutissement et dont les recherches et les conseils m'ont permis d'enrichir ma réflexion. Sans leur aide, j'aurais sans doute renoncé au projet d'écriture finale et donc au partage des connaissances rassemblées ici sur l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical au cycle 2.

Ensuite, je remercie tous les enseignants qui ont accepté de témoigner de leurs pratiques, qui m'ont ouvert leur classe pour des observations puis qui m'ont aidée à y mettre en place des séquences expérimentales.

J'adresse toute ma reconnaissance à Patrice Gros, Inspecteur de l'éducation nationale et aux parents d'élèves qui ont fait confiance à ce projet et m'ont permis de recueillir la parole de leur enfant.

Merci enfin à tous les élèves ont participé à cette expérimentation, qui m'ont fourni des textes et des commentaires pour m'aider à mieux comprendre un processus d'apprentissage juché d'embûches.

Avant-propos

Lorsque l'on me demande ce qui m'a conduit à me lancer dans la rédaction de ce mémoire, je revois les bancs de l'école élémentaire. L'enseignante me confiait régulièrement la lourde tâche d'expliquer ses fautes à une de mes camarades de classe. Il m'en est toujours resté la profonde impression qu'elle et moi ne parlions pas le même langage et que ses raisonnements orthographiques n'étaient au fond pas plus idiots que les miens et ce n'est que bien plus tard que j'ai réalisé qu'ils n'étaient tout simplement pas adaptés au code en vigueur en français. Une vocation était-elle née ? Peut-être, mais surtout une immense interrogation sur ce que pouvait être apprendre et enseigner la langue.

Après un baccalauréat de lettres et un passage en hypokhâgne, j'ai intégré l'Ecole normale de Cergy. Les trois années de formation initiale, alors en vigueur au début des années 80, m'ont permis très tôt d'avoir une vision globale du langage au service des apprentissages. La richesse et la diversité des travaux de recherche conduits durant cette période tant dans le domaine de la linguistique que dans celui de la didactique contribuaient à réinterroger de nombreuses pratiques et à considérer l'élève comme un être social. Proche du groupe de recherche d'Ecouen, constitué d'enseignants volontaires testant dans leurs classes des propositions pédagogiques élaborées en commun sous l'égide de J. Jolibert, j'ai pu participer à la formalisation du « faire pour de vrai » et à la réflexion sur l'enseignement des genres textuels tant en lecture qu'en production d'écrits. En mathématiques, les travaux de recherche du groupe ERMEL sur « l'étude du rôle des moyens d'expression dans l'apprentissage mathématiques » posaient également les bases d'une réflexion sur l'importance du langage dans la construction des concepts mathématiques.

Institutrice puis professeure des écoles, j'ai enseigné à tous les niveaux de la classe unique à la ZEP de banlieue parisienne en passant par les écoles à aire ouverte de la Villeneuve de Grenoble. Les questionnements liés à ces expériences ainsi que plusieurs séjours à l'étranger m'ont conduit à m'orienter, dans les années 90, après un parcours universitaire en lettres vers une formation en Français Langue Etrangère. Les travaux de plusieurs chercheurs avaient attiré mon attention sur l'intérêt de croiser différentes connaissances linguistiques et l'importance de faire émerger très tôt chez les élèves la conscience du langage. Sensibilisée à l'intérêt de développer dans les classes, d'une approche globale de la langue, ancrée dans la communication, la recherche du sens et des aspects fonctionnels, je me suis spécialisée dans l'enseignement précoce du FLE et du FLS. L'approche

linguistique en Français langue étrangère s'intéressait à des domaines et des modes d'apprentissage peu développés en français langue maternelle. Cette double formation m'a permis d'enseigner à l'Ecole Européenne de Varèse, en Italie, en FLM et en FLE et d'intervenir à l'IRSAEE de Milan dans le cadre de la formation continue des enseignants. À travers ces expériences, j'ai eu la chance de travailler avec des collègues de divers pays d'Europe et appréhender différentes manières d'aborder l'enseignement-apprentissage des langues.

De retour en France, j'ai participé pendant plusieurs années, au sein d'une équipe éducative, à la mise en place d'un projet d'enseignement de la langue considérée dans sa globalité, de la maternelle au CM2. Constatant chez les élèves et chez les enseignants, d'importantes difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, j'ai essayé de comprendre ce qui dans cet enseignement très précoce en France, pouvait poser problème. **Le nombre grammatical** m'est alors apparu comme un point particulier d'intérêt. D'une part parce que les enjeux qui y sont liés à travers la maîtrise orthographique peuvent conditionner la réussite de l'élève, d'autre part parce que sous une apparente simplicité se dissimule un enseignement-apprentissage beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. J'ai donc eu l'envie, après plus de vingt ans d'expérience école primaire et maternelle d'explorer ce concept, à travers une recherche universitaire en didactique du français.

J'ai choisi d'adopter quatre principes de base comme repères :

1. garder une ouverture sur plusieurs disciplines (lecture, grammaire, mathématiques, phonologie) en effet si le nombre grammatical est inscrit principalement dans le domaine de l'orthographe, ses usages sociaux et scolaires dépassent largement ce cadre et en font un objet d'étude pour différents champs de la recherche. De ce fait, une spécialisation trop rigide m'apparaît comme un handicap pour la saisie de phénomènes complexes et eux-mêmes multidimensionnels ;
2. utiliser ma connaissance du monde scolaire pour travailler sur le terrain en évitant les interprétations ou les conclusions hâtives ;
3. travailler en collaboration avec d'autres chercheurs et enseignants pour que les résultats et les implications soient discutés et partagés avec des « acteurs de terrain » dans le but de recueillir des données, des remarques critiques, des éléments d'analyse ;
4. rassembler des savoirs sur une question centrale de l'enseignement-apprentissage de la langue française d'une part parce qu'elle est source de difficultés importantes

chez les élèves, d'autre part parce qu'elle conditionne de nombreux choix pédagogiques et institutionnels.

Cette démarche est motivée par un besoin personnel d'approfondissement et de réactualisation de mes compétences, une certaine curiosité à comprendre la face cachée des mécanismes d'apprentissage, l'envie de participer aux débats qui agitent les communautés enseignantes et scientifiques autour de la grammaire mais surtout la volonté de m'engager en faveur de l'école pour tous en enrichissant la didactique du français langue maternelle par les apports de la didactique du français langue étrangère.

J'espère que cette recherche qui se veut donc à la fois fondamentale et appliquée contribuera à ouvrir des pistes de travail pour les chercheurs comme pour les praticiens.

Je dédie ce travail à tous les élèves qui depuis plus de vingt ans m'aident à progresser dans ma connaissance du travail d'enseignant ainsi qu'à Ariane Clot, ma collègue et amie.

Isabelle Gloux

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : GLOUX

PRENOM : Isabelle

DATE : 15/9/2012.....

Table des matières

1	Introduction	12
	PARTIE 1: L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU NOMBRE	
	GRAMMATICAL: ETAT DES LIEUX.....	14
2	Problématique.....	14
2.1	Nos hypothèses	16
3	Méthodologie.....	17
3.1	La représentation du nombre grammatical à travers l'analyse de discours sur l'objet d'enseignement-apprentissage	20
3.1.1	Dans les textes officiels.....	20
3.1.2	Dans les manuels scolaires	20
3.1.3	Dans les textes donnés à lire aux élèves.....	21
3.1.4	Dans le discours des enseignants	21
3.1.5	Dans les classes	22
3.2.	Mise en place de séances expérimentales	25
3.3	Analyse de productions écrites des élèves.....	25
3.4	Observation et critique du protocole méthodologique	25
4	Cadre théorique	27
4.1	Qu'entend-on par nombre grammatical ?.....	27
4.2	Lecture, écriture et orthographe : un rapide historique	28
4.3	Le nombre grammatical en français et dans d'autres langues	30
4.4	Le nombre grammatical : notion ou concept ?	34
4.5	Nombre grammatical et entrée dans l'écrit.....	36
5	.Le nombre grammatical : grande affaire ou tabou ?.....	39
5.1	Le nombre grammatical dans les textes officiels.....	40
5.1.1	Recommandations pour l'école maternelle	40
5.1.2	Recommandations pour l'école primaire	41
5.2	A la recherche du nombre grammatical dans les manuels scolaires.....	43
5.2.1	Dans les ouvrages pour la maternelle.....	43
5.2.2.	Dans les manuels pour l'école élémentaire	44
5.3.	Singulier/pluriel : données quantitatives	48
5.3.1	Le pluriel nominal dans les manuels scolaires	48
5.4.2	Le pluriel des verbes dans les manuels scolaires	51
5.4	Le nombre grammatical dans le discours des enseignants	53
5.4.1	Les savoirs hérités	54
5.4.2	Les savoirs conquis	56

5.4.3	Les savoirs imposés.....	57
5.4.4	L'insécurité face aux savoirs à transmettre	60
5.5	Conclusion	63
6.	La focalisation sous l'angle orthographique : une aide ou une entrave ?.....	65
6.1	Enjeux explicites et implicites de l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical ...	65
6.2	Oral, écrit et nombre grammatical	66
6.3	Lecture, littérature et nombre grammatical	67
6.4	Parler du nombre grammatical en classe	70
6.5	Des <i>lettres muettes</i> qui ont beaucoup à dire	76
6.6	Apprentissage mathématiques et nombre grammatical.....	79
6.7	Conclusion	81
PARTIE 2 - POUR ENSEIGNER LE NOMBRE GRAMMATICAL AUTREMENT		
7	Eviter les obstacles, élargir les possibles	82
7.1	Expérimentation d'activités visant à favoriser la conceptualisation du nombre grammatical	84
7.2	Rôle communicationnel du nombre grammatical.....	89
7.3	Des connaissances phonologiques mal prises en compte.....	91
7.4	Conflits d'interprétation et construction du nombre grammatical	94
7.5	Définir un vocabulaire permettant le passage du sens quotidien au sens grammatical	99
7.5.1	L'idée du singulier et l'idée du pluriel	100
7.5.2	Marque et marquer	101
7.5.3	Trouver une unité : le mot.....	101
7.5.4	Classer les mots	103
7.5.5	Variable et invariable	104
7.6	Evaluer les élèves	105
8	Conclusions	114
	Bibliographie générale	118
	Table des annexes	124
	Table des illustrations	125
	Sigles et abréviations utilisées	126

Avertissement

J'ai choisi pour ce travail de rédaction d'appliquer les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française, publiées au *Journal officiel de la République Française* (Conseil Supérieur de la langue française, 1990). Encore mal connues du grand public en France, ces « nouvelles graphies », quoique en vigueur depuis plus de vingt ans, peuvent heurter un public non averti. Elles sont aujourd'hui généralement prises en compte dans les dictionnaires d'usage courant. Aucune des deux orthographe ne peut être considérée comme fautive et il m'a semblé légitime dans un ouvrage qui traite de l'orthographe de les utiliser.

Ce mémoire est le produit d'une réflexion personnelle et professionnelle de plus de vingt ans qui s'est enrichi grâce aux échanges avec de nombreux interlocuteurs, aux apports théoriques et logistiques de Catherine Brissaud et Sandra Canelas-Trevisi de l'Université Stendhal et à la fréquentation d'ouvrages d'un grand nombre de chercheurs. Pour rendre compte de mon appartenance à la communauté enseignante et de l'aspect collectif de la construction théorique et méthodologique de cette recherche, j'adopterai le « nous » de modestie¹, qui toutefois n'engage que moi.

¹ « Avec nous, vous et on, l'accord se fait selon les caractères (quantitatifs et sexuels) du référent : une femme qui compose un livre écrira *nous sommes convaincue de l'efficacité de notre méthode* en faisant l'accord au féminin singulier. » Arrivé. M., Gadet. F. & Galmiche. M. (2010 Rééd). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion ; 24.

1 Introduction

L'identité problématique de la discipline « Français » est une vieille controverse. « Le temps des crises » revient à intervalles réguliers ponctuer le débat social entre ce qui est attendu de l'école et les résultats obtenus en matière d'orthographe, de lecture, d'expression écrite. Paradoxalement, alors que de nombreux adultes s'alarment d'un niveau d'orthographe en baisse, les jeunes générations « se parlent » par écrit et réinventent à travers les SMS un code graphique original pour une langue, dont les exigences orthographiques répondent peut-être mal à un système de communication écrit en pleine mutation. Au milieu de ce tumulte, l'école française qui a pris l'habitude, depuis le XIX^{ème} siècle, de faire passer la réussite scolaire par l'orthographe (Chervel, 2009), continue à consacrer à cette discipline une part très importante du temps d'apprentissage dédié à la langue française. Sous les appellations de grammaire, vocabulaire, conjugaison se cachent bien souvent des enseignements mis au service de l'orthographe. L'expression écrite, réussite orthographique ultime, ne concourt pas seulement à développer les capacités d'expression des élèves mais sert également à mesurer leur degré de réussite en orthographe. Une certaine tradition promouvant l'effort et la répétition fixe à l'école élémentaire un objectif de maîtrise totale du système d'écriture. Fondée sur l'idée, communément admise en France, que seules de bonnes connaissances grammaticales aident à maîtriser la langue écrite, les élèves français se voient donc très tôt mis en demeure d'apprendre la grammaire. Malgré un apprentissage précoce, les accords en nombre constituent encore une source très importante d'erreurs en fin d'école primaire (Manesse & Cogis, 2007). Quant à la compréhension des classes grammaticales - sur laquelle, aucune étude à grande échelle, ne s'est penchée depuis les travaux de Kilcher-Hagedorn. & al (1987), elle demeure une source sérieuse de difficultés pour les élèves.

Inscrit très tôt dans les programmes d'enseignement, l'introduction explicite du nombre grammatical dans le flux de l'enseignement intervient à un stade particulier du développement de l'enfant : au moment où ce dernier découvre et pratique, à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, un nouveau mode de communication dont l'une des principales caractéristiques est de permettre la distance entre les interlocuteurs, grâce à la médiation de l'écrit. Pour cerner l'espace complexe de la situation d'enseignement-apprentissage du nombre grammatical, notre étude s'intéressera donc à la tranche d'âge du cycle 2 (5-8 ans).

La « règle du -s- au pluriel » est souvent citée comme la plus facile des règles d'orthographe à appliquer. Elle est si simple que pour de nombreux élèves elle reste longtemps la seule marque possible systématiquement utilisées pour les verbes comme pour les noms. Les accords en nombre

dont il est plus aisé d'énoncer les règles que de les mettre en œuvre à l'écrit constituent donc un enjeu majeur de connaissance pour la didactique du français.

Pour Cogis (2007), bien des erreurs s'expliquent par une absence de maîtrise conceptuelle plutôt que par les limites des ressources attentionnelles des élèves. Nous postulons également que des difficultés d'ordre cognitif en partie induites par les modalités d'enseignement actuelles du nombre grammatical jouent un rôle prépondérant dans l'explication des difficultés des élèves.

Dans une première partie, nous dresserons un état des lieux des pratiques d'enseignement-apprentissage du nombre grammatical à travers l'analyse de textes officiels, d'ouvrages scolaires, de discours d'enseignants et d'observations de classes.

A l'issue de ces premières observations, dans une seconde partie, nous tenterons de proposer des pistes réflexion, sur la base d'une recherche-action conduite dans deux classes de cycle 2.

Notre recherche quoique menée dans des classes françaises avec des élèves francophones s'inscrit dans une perspective globale de didactique du français de scolarisation.

PARTIE 1: L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU NOMBRE GRAMMATICAL: ETAT DES LIEUX.

2 Problématique

La discipline *français*, s'est construite autour des difficultés de son orthographe (Chervel, 2009). Le rôle social considérable que joue celle-ci occulte bien souvent d'autres dimensions de la langue (Catach 2011, Blanche-Benveniste, 2004, Charaudeau, 1992) et oriente très tôt les pratiques pédagogiques. Depuis le milieu des années 70, la didactique du français s'est imposé dans le champ des recherches en éducation en mettant l'accent sur certaines dimensions spécifiques qu'aucune autre discipline de recherche ne permet de traiter de façon globale. Elle offre ainsi la possibilité d'interroger les concepts et méthodes qui participent à l'enseignement-apprentissage du français dans une perspective scientifique à l'instar de la didactique des mathématiques et des sciences. Cependant, les outils et les activités de la discipline scolaire *français* sont encore décrits de manière très parcellaire.

Un point particulier cristallise les tensions : **l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical**. Il apparaît dès le cycle 2 (entre 5 et 8 ans), comme un objet explicite d'enseignement-apprentissage avec « la règle du -s- au pluriel sur les noms » qui est souvent considérée comme l'une des plus simples et des plus automatiques de l'orthographe. Les évaluations de CM2 démontrent pourtant que même en fin d'école primaire, elle n'est pas appliquée de manière systématique, ni utilisée toujours à bon escient. Quant à l'accord sujet-verbe, introduit lui aussi dès le cycle 2, il recouvre différents niveaux de complexité et s'avère encore plus problématique. Le nombre grammatical il constitue donc pour les élèves, un point nodal dans la compréhension du système linguistique français. À travers la maîtrise de la langue. Touchant à l'aspect communicationnel, à la lecture, à la construction du sens, à la grammaire, à l'orthographe, à la production écrite, le nombre grammatical pose des problèmes spécifiques comme objet d'enseignement-apprentissage. Il représente donc pour la didactique un enjeu important de connaissance.

De nombreuses recherches en orthographe ont tenté de pointer dans l'apprentissage du nombre grammatical ce qui chez l'élève pourrait y faire obstacle ; déficit attentionnel, difficultés conceptuelles, manque de maturité, ont été des hypothèses avancées par différents chercheurs. Pour Brissaud & Cogis (2011 : 191), l'élève a beaucoup de mal à comprendre que le système morphographique est structuré selon les classes grammaticales et que pour réussir les accords, il

faut savoir identifier la classe grammaticale des mots, ainsi que les relations grammaticales qui les unissent.

L'importance de ces travaux est d'avoir pointé des difficultés importantes, leur écueil est sans doute de ne pas avoir considéré le problème d'un point de vue global d'enseignement-apprentissage du langage comme moyen d'expression et de communication et de s'être trop souvent focalisés sur les difficultés de l'orthographe. Nous avons choisi quant à nous de nous placer dans une perspective plus générale. L'enseignement-apprentissage du nombre grammatical suppose une transformation des savoirs de référence pour les rendre accessibles aux élèves dans un niveau donné mais également la prise en considération des quatre compétences linguistiques que sont la compréhension et la production orales d'une part et la compréhension et la production écrites, d'autre part. Dans le domaine qui nous intéresse, cela ne va pas de soi. Le processus de transposition didactique qui permet l'adaptation d'un savoir savant en un savoir d'enseignement peut être rendu difficile pour plusieurs raisons :

- La première a trait au **savoir linguistique** lui-même. Les concepts qui le composent sont le fruit d'une élaboration plus ou moins rapide, plus ou moins chaotique, mais ces données historiques sont souvent évacuées du savoir scolaire, d'où l'impression trompeuse que les savoirs à enseigner peuvent se déduire facilement à partir des savoirs constitués. En d'autres termes, le passage du savoir reconnu, à la connaissance que doit acquérir l'apprenant est supposé parfaitement « lisible » et n'est plus interrogé.
- Une autre raison se situe du côté de **l'enseignant** qui, même s'il maîtrise son sujet, peut rencontrer des difficultés à rendre accessible ce qui pour lui semble aller de soi. Il faut beaucoup de recul pour percevoir les difficultés conceptuelles liées à certains savoirs « élémentaires ».
- Il faut également prêter attention à **l'élève**. L'école a souvent tendance à le considérer suffisamment savant des savoirs déjà enseignés, mais complètement ignorant des connaissances à acquérir. La réalité se situe généralement dans l'entre-deux. Les connaissances « nouvelles » sont rarement complètement ignorées car elles sont reliées à d'autres connaissances et à des pratiques sociales dont il faut pouvoir tenir compte.

La manière dont l'enfant est accompagné dans la mise en place d'un savoir représente un enjeu essentiel dans la compréhension des mécanismes d'enseignement-apprentissage. Pour Schneuwly (2009), il y a enseignement apprentissage dès lors qu'un enseignant crée les conditions pour présenter à des élèves un objet institutionnel et faire en sorte qu'ils s'en saisissent en lui attribuant des significations nouvelles, partagées dans l'institution. Dans ce processus de transposition didactique, les élèves sont progressivement amenés à reconstruire

l'objet enseigné en situation de classe, non seulement lorsqu'il leur est inconnu mais également, comme dans le cas du nombre grammatical, lorsqu'ils sont déjà en contact avec cet objet dans les différentes situations de communication qu'offrent les pratiques sociales.

2.1 Nos hypothèses

En nous appuyant sur ces considérations et notre connaissance du terrain, nous avons entrepris d'interroger l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical en français dans une perspective didactique globale de la langue. **Nous faisons trois hypothèses :**

- **L'enseignement-apprentissage du nombre grammatical est soumis à une forte détermination culturelle et institutionnelle qui en restreint l'ambition en le focalisant sous l'angle orthographique et grammatical.**
- **Les besoins de l'enfant et les savoirs dont il dispose sur cet objet ne sont pas pris en compte par l'institution scolaire.**
- **La construction conceptuelle du nombre grammatical dans une perspective communicationnelle est absente du projet d'enseignement de l'institution et des pratiques de classe.**

Notre étude vise donc dans un premier temps à comprendre comment le concept de nombre grammatical est amené et discuté auprès des élèves. Puis dans la perspective de grands pédagogues, nous nous inscrirons dans une démarche, qui tente de dégager dans le « déjà-là » (Penloup, 2007)), des éléments susceptibles de servir de tremplin aux apprentissages tout en essayant de comprendre les difficultés et les réussites que rencontrent les élèves. L'objectif de cette recherche est aussi de pouvoir apporter un éclairage nouveau, sur des interrogations, des conflits, des tensions, autour d'un objet d'enseignement-apprentissage dont de nombreux enseignants et élèves n'arrivent pas à saisir la cohérence.

3 Méthodologie

Les outils et les activités de la discipline scolaire *français* sont encore décrits de manière très partielle. Notre recherche s'inscrit dans le contexte particulier de l'enseignement-apprentissage de la langue française à l'école primaire en France. Notre intuition forgée par plus de 25 années d'enseignement en maternelle et en école primaire, confortée par différents travaux de recherches nous laisse présager que seule une saisie globale du nombre grammatical peut permettre de mieux en saisir la portée comme objet d'enseignement-apprentissage. Elle se donne pour objectif, à travers une étude exploratoire de cet objet d'enseignement apprentissage, particulièrement problématique, d'essayer de saisir la représentation donnée à voir aux élèves à travers le filtre de la transposition didactique.

Dans une première partie, nous essayerons de cerner l'objet d'enseignement-apprentissage d'un point de vue théorique.

Les recherches de B. Schneuwly et de l'équipe du GRAFE (groupe romand d'analyse du français enseigné) ont montré l'intérêt d'une analyse descriptive se focalisant sur l'objet d'enseignement-apprentissage pour théoriser l'agir enseignant en situation de classe. L'analyse d'un objet d'enseignement nécessite à la fois :

- 1) le recueil d'éléments pour cerner l'objet à travers la représentation qu'en ont les enseignants. Celle-ci peut-être induite par de multiples facteurs liés aux attentes du ministère dont ils dépendent, à leur formation, mais également à des pressions culturelles et sociales.
- 2) sa saisie, en situation, face aux élèves, nous estimons que ce second volet devrait pouvoir nous permettre, simultanément, de compléter nos observations du pôle enseignant et institutionnel pour appréhender ce qui se joue auprès des élèves dans leur propre construction du nombre grammatical.

Une des principales difficultés que comporte la saisie de l'objet enseigné est sa délimitation dans le flux de l'enseignement scolaire. On sait que tout objet grammatical est intégré dans un réseau de relations. Par ailleurs, l'enseignement s'inscrit dans un temps institutionnel plus ou moins strictement défini. Une des manières de délimiter l'objet passe dès lors par le bornage de son déroulement temporaire, tel qu'il est établi en situation : l'objet commence à se déployer au moment où l'enseignant le rend présent de diverses manières – il peut le montrer directement ou le faire découvrir dans des données de langue - et disparaît de la situation de classe lorsque l'enseignant décide d'avancer dans sa progression en investissant de nouveaux contenus. (Canelas-Trevisi, 2010).

Il nous est donc apparu nécessaire de traiter de façon simultanée le contenu institutionnel et les pratiques de classes en y observant à la fois les enseignants et les élèves. Le travail, qui d'un objet

de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. Nous partons du principe que tout objet d'enseignement-apprentissage ne peut être décrit ni compris sans prendre en compte les relations systémiques qui le lient aux différents niveaux et partenaires du processus de transposition didactique. Pour Chevallard (1985), celle-ci apparaît dès lors qu'un contenu de savoir a été désigné comme savoir à enseigner, un ensemble de transformations adaptatives vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Cette dernière permet, dans un contexte social et historique définis, d'adapter voire transformer un savoir savant en objet d'enseignement.

Pour ce faire nous souhaitons dans un premier temps :

1. étudier la présentation du nombre grammatical dans le discours des textes officiels et des manuels scolaires,
2. recueillir la parole des enseignants sur cet objet d'enseignement,
3. observer la mise en place explicite de cet objet d'enseignement-apprentissage dans différentes classes du cycle des apprentissages fondamentaux.

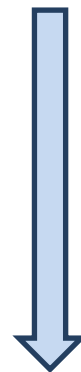
Ces prises d'indices multiples devraient nous permettre de saisir l'objet en construction. À l'éclairage de nos premiers résultats, nous espérons mieux comprendre ce qui dans l'enseignement du nombre grammatical au cycle 2 pourrait faire obstacle à son apprentissage par les élèves. Dans une dernière partie, nous discuterons des conclusions à tirer de nos analyses critiques et des pistes ouvertes par l'expérimentation d'un dispositif didactique en nous interrogeant sur la rationalité et la cohérence des objets enseignés par rapport au projet d'enseignement de l'institution.

Nous espérons également que cette « recherche-action exploratoire » pourra ouvrir d'autres voies/voix de recherche.

Pour donner plus de lisibilité à notre travail, nous avons tenté de synthétiser à l'aide d'un tableau, les diverses étapes de notre démarche et les différents niveaux d'analyse qui en découlent.

Tableau 1 : Différents types de données et modes d'analyse utilisés pour saisir la représentation d'un objet d'enseignement-apprentissage

1) Délimitation de l'objet d'enseignement-apprentissage à observer et recherches théoriques sur l'objet				
Recueil de données discursives en dehors de la classe			Recueil de données langagières dans la classe	
Discours institutionnel	Discours méthodologique	Discours individuel d'enseignants	Interactions « écologiques » en milieu pédagogique	
Recueil d'un échantillon	Constitution d'un échantillon	Constitution d'un corpus	Constitution d'un corpus	
			Entre apprenants et enseignants	Entre pairs apprenants
Sélection de données	Sélection de données	Entretiens semi-directifs	Observations avec prise de notes ou enregistrements vidéo + audio	Enregistrements audio
Analyse des données	Analyse des données	Grille d'entretien ↓ Enregistrements ↓ Transcriptions	Choix de situations ↓ Enregistrements ↓ Transcriptions	
Analyse textuelle	Analyse linguistique et didactique	Analyse de contenu	Analyse cognitive et didactique 1	
Analyse critique et prolongements de la recherche 1				
			2) Mise en place d'une recherche-action	
			Productions d'apprenants provoquées	
			Choix d'une procédure de sollicitation des données et constitution d'un corpus	
			Entre apprenants et enseignants	Entre pairs apprenants
			Enregistrements audio ou vidéo + audio	Enregistrements audio
			Choix de situations Orales Ecrites ↓ ↓ Enregistrements + recueil des textes ↓ ↓ Transcriptions/grille d'analyse	
			Analyse cognitive et didactique 2	
Conclusions et prolongements de la recherche 2				



3.1 La représentation du nombre grammatical à travers l'analyse de discours sur l'objet d'enseignement-apprentissage

L'enseignant ne détermine pas seul les enseignements et les moyens de les conduire. Il est guidé au niveau de l'institution à travers des textes officiels. D'autre part, pour assoir son enseignement, il prend souvent appui sur des manuels scolaires émanant de différents éditeurs. Nous avons donc dans un premier temps cherché à cerner la représentation du nombre grammaticale dans le discours émanant de ces publications.

3.1.1 Dans les textes officiels

En France, les programmes et leurs modalités de mise en œuvre sont définis par le Ministre de l'éducation nationale - désormais MEN - puis publiés au bulletin officiel de l'éducation nationale – désormais BOEN. D'autres documents officiels, enquêtes, guides d'accompagnement sont par ailleurs parfois publiés pour aider à la mise en place des programmes. Ses documents diffusés via internet sont mis à la disposition des enseignants qui ont mission de les mettre en œuvre dans leurs classes. Depuis le début des années 1990, le ministère de l'éducation nationale a également mis en place un dispositif d'évaluations nationales annuel des élèves, en français et mathématiques qui donne chaque année lieu à la publication d'un livret individuel pour l'élève et à un document d'aide à la passation et à l'évaluation pour les enseignants. En 2012, ces évaluations ont été passées par tous les élèves inscrits en CE1 et CM2.

Pour saisir la représentation du nombre grammatical dans les textes institutionnels, nous avons donc recherché dans ces différentes publications du Ministère de l'éducation nationale -désormais MEN- au moment de notre enquête, ce qui avait trait au nombre grammatical au cycle 2. Nous avons d'abord considéré les entrées lexicales *nombre, pluriel et singulier* dans les trois niveaux du cycle 2. Nous avons ensuite analysé le discours autour de ces termes pour saisir l'objet en le remplaçant dans son contexte prescriptif et/ou évaluatif. En comparant le discours des différents documents officiels, à caractère prescriptif et évaluatif, nous nous attendons à avoir une description précise : des objectifs visés par les enseignants et des compétences attendues des élèves.

3.1.2 Dans les manuels scolaires

Pour compléter notre vision de l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical au cycle 2, nous avons analysé plusieurs manuels destinés à cette tranche d'âge. Sans être systématique, ni obligatoire, l'utilisation de manuels scolaires dans les classes est très répandue en France. La production éditoriale, en tant qu'outil utilisé dans les classes, permet de comprendre comment sont abordés certains aspects du programme et de voir de quelle manière un objet d'enseignement va être

nommé, défini, rendu visible à l'élève et de ce fait influencer sur ses apprentissages à travers la manière dont l'objet va être rendu visible.

Pour ce faire, nous avons dans un premier temps étudié les tables des matières d'une vingtaine de manuels de CP, sur les presque 130 que nous avons recensés. A ce niveau, les activités de grammaire et orthographe – à l'exception de deux ouvrages spécialisés que nous avons pu identifier - sont intégrées à l'apprentissage de la lecture.

Pour conduire notre analyse, nous avons d'abord procédé à une recherche lexicale avec les entrées *nombre, singulier, pluriel*, puis nous avons élargi nos observations à la représentation de l'objet en contexte dans le livre. Cette approche nous a permis de mener une première analyse qualitative sur la présentation du nombre grammatical faite aux élèves dans les manuels scolaires.

3.1.3 Dans les textes donnés à lire aux élèves

Dans un derniers temps, suite à nos premiers résultats où nous avons constaté que le nombre grammatical apparaît de manière explicite dans les manuels de lecture, nous avons trouvé utile, pour compléter nos observations de rechercher des données linguistiques sur les textes donnés à lire aux élèves. Largy, Cousin & Fayol (2004) ont établi que la fréquence des rencontres avec un item au singulier ou au pluriel influençait la réussite orthographique des accords. Ne pouvant comparer le nombre de mots au singulier et au pluriel dans les manuels, nous nous sommes intéressés à la fréquence des « donneurs d'ordre » les plus fréquents. Nous entendons ici par « donneurs d'ordre » la classe élargie des déterminants, les adjectifs indéfinis et numéraux que nous avons ici, pour les besoins de notre recherche, considérés comme des inputs de nombre. De la même manière, nous nous sommes intéressés aux pronoms introducteurs du singulier et du pluriel pour essayer de cerner le nombre verbal. A partir de la base de données Manulex (Lété, Sprenger-Charolles, & Colé, 2004), nous avons donc établi une liste à différents niveau du cursus scolaire. Nous espérons ainsi pouvoir « tracer une carte » des usages du nombre grammatical au niveau du CP.

3.1.4 Dans le discours des enseignants

Afin d'obtenir un panorama le plus exhaustif possible de l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical en français, en situation scolaire à l'entrée à l'école élémentaire, nous nous sommes intéressés, dans un premier temps, à cet objet d'étude, d'un point de vue pédagogique à travers la parole de professionnels. A l'aide d'entretiens semi-directifs, nous avons cherché à cerner les représentations du concept de nombre grammatical chez 6 enseignantes de GS/CP, CP et CP/CE1. Sur les douze enseignants de cycle 2 qui avaient répondu favorablement pour participer à notre

recherche, nous en avons sélectionné 6 travaillant dans des milieux similaires dans différentes classes de cycle 2. Elles ont été choisies parce qu'elles enseignent dans un contexte scolaire présentant de grandes similitudes, tout en offrant au niveau individuel un panel intéressant de parcours et de formations initiales. Le groupe est constitué de six professeures des écoles. Quatre travaillent à temps partiel sur les deux classes observées (2 mi-temps en Grande Section-CP et 1 $\frac{3}{4}$ de temps et $\frac{1}{4}$ de décharge en CP-CE1). Les deux autres enseignantes travaillent à plein temps dans un contexte similaire mais dans une autre école. Sur les six, deux sont des personnels expérimentés ayant plus de 20 ans d'ancienneté, une vient d'obtenir le concours et accompli sa première année d'enseignement dans le cadre d'une reconversion professionnelle, les trois autres ont entre 5 et 10 ans de pratique dans les classes. Toutes ont une formation universitaire allant de deux à sept ans d'études, trois dans le domaine littéraire et trois dans le domaine scientifique. La variation introduite par une certaine différenciation dans le plan d'études et l'expérience s'oppose aux facteurs d'homogénéisation du milieu. Quatre d'entre elles utilisent une méthode d'apprentissage de la lecture sans manuel, basée à la fois sur un travail d'apprentissage des sons et la lecture d'albums de jeunesse.

Les enseignantes participant à notre protocole acceptent de se soumettre à un entretien semi-directif autour de leur pratique, puis dans un second temps de faire partager leur quotidien à l'étudiant chercheur, en observation dans les 2 classes à double niveau.

Le recueil de données a commencé au mois de mars. Nous avons choisi une modalité semi-structurée autour de cinq questions prédéfinies par l'observateur et posées au fil de l'échange. Les interviews ont été faites en face à face. Les transcriptions ont été faites pour rendre au mieux le mode d'expression orale selon les conventions classiques dans ce domaine (Canelas-Trevisi & Schneuwly, 2009 ; 145). Quatre sur six ont ensuite été entièrement transcrites à l'ordinateur (Annexes 1 à 4), une n'a été que partiellement tapée (Annexe 5) et une a été transcrite à la main. Le lecteur trouvera en fin de volume les sigles et abréviations utilisés. Le fait de rencontrer les enseignants en tête à tête nous a permis de faire attention à leurs attitudes, leur personnalité. Ce mode d'observation permet d'adapter les questions au déroulement de l'interview et d'approfondir éventuellement certaines réponses. Le résultat est intéressant car nous avons parfois observé une évolution au fur et à mesure de la conversation.

3.1.5 Dans les classes

La mise en place d'observations de classe représente un aspect fondamental de la saisie de l'objet d'enseignement-apprentissage en situation pour saisir l'objet d'enseignement-apprentissage. Nous

avons donc souhaité compléter nos données discursives par l'observation initiale de quatre séances dans chacune des deux classes à double niveau du protocole. Nous espérons ainsi avoir une vision d'ensemble sur le cycle 2, malgré le nombre restreint de classes observées.

La douzaine d'enseignants que nous avons contactés pour constituer notre échantillon s'accordent à dire que la mise en place explicite de cet enseignement se situe au début du troisième trimestre de CP. Nos observations initiales au cours desquelles nous espérons saisir l'apparition explicite du nombre grammatical, comme objet d'enseignement, se déroulent donc entre le début et la mi-avril. Les deux classes observées sont situées dans une commune résidentielle de 5000 habitants. La première compte 22 élèves, 7 en cours préparatoire et 15 en CE1. La seconde accueille également 22 élèves, 6 en grande section de maternelle et 16 en cours préparatoire. La répartition des élèves entre les deux groupes de CP s'est faite selon des critères d'âge. Ils ont tous, à l'exception de deux nouveaux inscrits, été scolarisés ensemble les années précédentes. Ils ont par ailleurs bénéficié, dès la moyenne section de maternelle, d'activités d'entraînement visuel (Zorman & Jacquier-Roux, 1998), de sensibilisation à la phonologie (Zorman & Jacquier-Roux, 2007) et d'un travail sur la compréhension orale (Gourgue, Bianco & Coda, 2004) visant à faciliter leur maîtrise de la langue orale et à préparer leur entrée dans l'écrit. Cette condition vise à éviter l'écueil de voir, dans la partie expérimentale, les activités proposées mal perçues par des enfants n'ayant pas l'habitude d'être mis en situation de recherche (Sautot 2009). Les élèves des classes observées n'ont pas de difficultés pour comprendre le français ni pour s'exprimer dans cette langue. Quatre enfants sur les 44 du corpus sont bilingues, (2 au CP et 2 au CE1). Presque tous les élèves de CP, au moment des observations, maîtrisent déjà relativement bien la lecture. Ils pratiquent par ailleurs, régulièrement, des activités d'expression écrite, sous forme de dictée à l'adulte pour les grandes sections et les CP et d'écriture autonome pour les élèves du CE1.

Le cadre de notre étude s'inscrit donc dans un milieu homogène sur le plan social et scolaire bénéficiant, à priori, de toutes les conditions pour bien réussir l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical. Dans ce contexte, quasi expérimental, où les élèves ne devraient pas, à priori, rencontrer de difficultés d'apprentissage qui pourraient parasiter notre interprétation des résultats, nous nous attendons soit à ne rencontrer aucune difficulté, soit à trouver des éléments de réponse sur ce qui fait obstacle, chez tous les élèves à la conceptualisation du nombre grammatical.

Les premières observations n'ont pas pu être enregistrées car nous n'avions pas encore toutes les autorisations des familles. Nous avons donc effectué des prises de notes pour quatre des huit séances d'observations initiales. Les suivantes ont pu être enregistrées. Nous prévoyons d'effectuer

la transcription des moments les plus significatifs par rapport à notre recherche. Notre connaissance de l'école primaire et du cycle 2 nous laisse présager dans la saisie en situation du nombre grammatical, un objet complexe, multidimensionnel et peut-être difficilement saisissable d'autant que nous avons pour ambition d'essayer de saisir simultanément la parole de l'enseignant, mais également celle des élèves en disséminant dans la classe plusieurs enregistreurs MP3 sur les pupitres en plus de la prise de vue et de son effectuée par la caméra numérique.

L'observation de classe est règlementée très sérieusement par loi sur l'utilisation de données personnelles et du droit à l'image. La prise de vue en situation et l'utilisation des productions d'élèves –données audio et écrites- sont des éléments fondamentaux dans la compréhension de ce qui se joue dans les classes. Cependant pour les élèves mineurs, leur utilisation est soumise à l'autorité de leurs parents. Une présentation de l'objet de la recherche (Annexe 6) accompagnée d'une demande d'autorisation de filmer, d'enregistrer et de copier les productions écrites des élèves (Annexe 7) ont été envoyées à chaque famille, qui après en avoir pris connaissance, à accepter ou non les termes du contrat en totalité ou en partie. Nous nous sommes engagée par ce contrat à ne pas utiliser les images, propos ou travaux des élèves qui pourraient être exclus de l'autorisation. Le respect scrupuleux de la législation dans ce domaine constitue un prérequis indispensable afin de préserver la relation de confiance établie entre le chercheur et les familles des enfants « observés ». Ces derniers ont été informés, lors d'une rencontre initiale, du pourquoi de la présence du chercheur : *« Je vais venir dans votre école pour observer et essayer de comprendre comment vous apprenez certaines choses. Pour cela, je vais venir régulièrement dans votre classe. Parfois, je vous filmerai et je vous enregistrerai. C'est pour avoir le temps chez moi de tout revoir et de tout réentendre, mais vous essayerez de faire comme d'habitude avec votre maitresse sans faire attention à ces appareils. »* La caméra et un enregistreur sont présentés aux élèves qui sont ensuite amenés à poser leurs questions sur ce projet qui les implique. La demande d'autorisation d'utilisation des données personnelles, après en avoir expliqué le rôle est distribuée aux élèves. *« La directrice de votre école et votre maitresse sont d'accord pour que je vienne dans votre classe, mais je n'ai pas le droit de vous filmer, de vous enregistrer ou de photocopier vos cahiers si vos parents ne sont pas d'accord. Je vous donne donc une feuille qui explique ce que je vais venir faire dans votre classe. Il faut vite le faire signer par vos parents et me le ramener. »* Dans le cadre de notre recherche, une double convention de stage (Annexe 8) a été mise en place entre l'Université Stendhal, l'Inspection académique de l'Isère (aujourd'hui DDSEN : Direction départementale des services de l'éducation nationale) et l'école d'accueil.

3.2. Mise en place de séances expérimentales

Les premières données et analyses recueillies sur l'ensemble de notre champ d'investigation, nous ont permis de mettre en évidence un certain nombre de points d'achoppement à partir desquels nous avons essayé de mettre en place une expérimentation de 5 séances dans chacune des deux classes observées de notre protocole. L'objectif visait à appréhender le concept de nombre grammatical, à travers différentes situations problèmes. Six séances expérimentales sur les dix qui ont été réalisées ont pu être filmées, les autres ont été enregistrées. Un script de ces séances a été réalisé et une transcription écrite des moments les plus significatifs réalisée. Au cours de ces séances, les élèves ont été invités à travailler collectivement et par binômes afin de favoriser leur prise de parole. Nous espérons ainsi recueillir des éléments constitutifs de leur représentation de l'objet. A cet effet, des enregistreurs MP3 ont été placés dans différents groupes.

3.3 Analyse de productions écrites des élèves

En début et en fin de protocole, les élèves ont été mis en situation d'écriture autonome afin d'évaluer leurs performances en production écrite sur le marquage du nombre. Ces écrits ont ensuite été analysés à partir d'une grille d'analyse des erreurs (Annexe 9) adaptée à partir du modèle proposée par le groupe de recherche CNRS-HESO (Gey, 1987). Ces données nous ont permis de noter quelques évolutions mais surtout de mieux voir ce qui dans l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical pourrait être pris en compte pour comprendre les erreurs des élèves et les aider dans leur apprentissage.

3.4 Observation et critique du protocole méthodologique

Dans le cadre de cette étude, l'observateur connaît l'école, les élèves et leurs familles. Cela a permis d'établir une relation de confiance et d'obtenir dans un délai très bref les autorisations requises. Le soutien de L'Inspecteur de l'éducation nationale que nous avons rencontré pour la présentation de notre projet et l'appui des deux directeurs de recherche ont permis de lever certaines difficultés administratives. La prise de contact avec les enseignants et la recherche de classes à observer ont été facilitées par une relation de parité même si une seule des enseignantes concernées avait travaillé au préalable avec l'étudiant-chercheur. Ces conditions très favorables, dues à une bonne connaissance du terrain, nous ont permis dans la foulée des observations initiales de tester rapidement les 5 séances expérimentales en partie élaborées à partir de nos recherches.

La multiplicité des entrées, que nous avons choisies d'aborder de front, nous a contraint à limiter le nombre de classes participant à notre recherche. Pour compenser cet écueil, nous avons essayé

toutes les fois que cela a pu être possible, de comparer les données issues de nos observations avec des résultats de recherches antérieures.

La gestion du matériel de prise de vue (caméra numérique) et de prise de son (de 2 à 3 enregistreurs MP3) que nous empruntons aux services techniques de l'université Stendhal nous a imposé des contraintes liées à la disponibilité du matériel. De ce fait, certaines observations n'ont pas pu être enregistrées. La maîtrise du fonctionnement des outils et leur manipulation simultanée par une seule personne a constitué une difficulté importante et préjudiciable à notre protocole, rendant certaines données inexploitable. Ce type de recherche aurait nécessité d'être conduit à plusieurs pour faciliter la gestion du matériel. La saisie de la parole des enfants, amenés à travailler en binôme, dans notre partie expérimentale de notre recherche, mériterait d'être techniquement améliorée. En effet, ces échanges entre élèves constituent selon nous un objet de connaissance très intéressant pour la didactique dont il faudrait poursuivre l'investigation.

Il est apparu rapidement que la saisie de l'objet d'enseignement-apprentissage dans une délimitation temporelle et séquentielle, telle qu'elle est établie par Canelas-Trevisi (2009), s'est avérée beaucoup plus complexe dans le cas du « nombre grammatical » que pour l'observation d'autres objets. À ce niveau d'enseignement, les savoirs linguistiques s'opèrent à différents moments dans des contextes variés avec de multiples objectifs qu'il n'est pas toujours évident d'inscrire dans un synopsis d'apprentissage, linéairement structuré, ni dans la limite factuelle des temps d'observation de l'enseignant-chercheur.

La transcription manuelle des données représente un travail considérable qui nous l'espérons pourra bénéficier à court terme des avancées technologiques en TAL (Traitement automatique des langues). Dans le cas de notre étude, nous avons essayé d'utiliser le logiciel de reconnaissance vocale *Dragon*, mais la version dont nous disposions ne permettait pas de traiter simultanément des sources vocales multiples (élèves et enseignant) dans un contexte de classe parfois bruyant. Compte tenu de l'importance de notre corpus, nous avons dû opérer une sélection à partir des entrées qui nous paraissaient les plus importantes pour l'avancée de notre exposé. Toutes n'ont pas encore pu être explorées.

4 Cadre théorique

L'enseignement-apprentissage du nombre grammatical au cycle 2 s'inscrit dans un contexte dont il est important de saisir les enjeux. A travers une approche théorique, nous essayerons ici d'appréhender le nombre grammatical sous différents aspects.

4.1 Qu'entend-on par nombre grammatical ?

L'idée intuitive de nombre remonte sans doute à l'émergence même de la pensée et il est impossible de savoir quand et quel hominidé a commencé à compter ou tout du moins à distinguer un de deux ou de plusieurs. Les nombres interviennent dans la plupart des activités humaines où ils imprègnent les langages, aussi l'idée de nombre est-elle profondément ancrée dans la structure des langues où les manières de désigner la quantité en dehors des mots-nombres peuvent être très diversifiées. La linguistique comparée a permis de mettre en évidence un grand nombre de fonctionnements permettant aux hommes de décrire et appréhender le monde qui les entoure, mais bien avant l'émergence de cette science, les philosophes puis les grammairiens s'étaient attelés à décrire ces phénomènes.

Apparu au XIII^{ème} siècle, le nombre grammatical s'entend comme une « catégorie grammaticale fondée sur la considération du compte, suivant que le mot est employé pour désigner un objet ou concept unique ou une pluralité » (Petit Robert, 2013). Si cette définition permet de saisir que le nombre grammatical, en s'appuyant sur l'idée de catégorie, répond à des critères d'ordonnement, elle demeure assez mystérieuse. Le *Trésor de la langue française* –désormais TLFi-, précise cette première définition par les précisions suivantes : « pour désigner un objet ou concept unique (singulier ou singulatif) ou une pluralité (duel, triel, pluriel, collectif) ». Ce complément de définition permet d'orienter le néophyte vers le singulier et le pluriel et de commencer à entrevoir ce qu'est le nombre grammatical : l'opposition entre le pluriel et le singulier. Mais le curieux, à qui viendrait l'idée de poursuivre les investigations en recherchant le sens de ces deux mots, pourrait à nouveau être quelque peu déstabilisé. Si le pluriel apparaît comme une « catégorie grammaticale traduisant par des marques linguistiques la pluralité des êtres ou des choses », le singulier se définit comme une « catégorie grammaticale traduisant la singularité dans les noms comptables (*table* opposé à *tables*), la pluralité dans les noms collectifs (*chênaie* opposé à *chêne*) ou la généralité comme le générique, *l'homme* dans *l'homme est mortel* (singulier d'espèce), l'absence de toute opposition de nombre dans les noms non comptables (le beau, le bien, le blanc) » (TLFi). A y regarder de plus près, l'opposition singulier : un/ pluriel : plusieurs, véhiculée dans tous les livres de grammaire scolaire pourrait s'avérer beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît.

Héritées des grammaires latines, les descriptions linguistiques du nombre, se sont pendant longtemps exclusivement intéressées à la mise en évidence des critères morphologiques et à leur justification à travers la syntaxe, constituants de base de la connaissance grammaticale. La distribution du nombre en deux catégories, le singulier et le pluriel, apparaît volontiers une chose simple et innée. Elle est pourtant le fruit d'un long cheminement de l'esprit et d'une construction socio-langagière qui se révèle bien plus complexe qu'il n'y paraît. Il a fallu attendre l'émergence de la linguistique et les travaux de Guillaume pour que des considérations d'ordre sémantique soient également prises en compte. Le développement de moyens technologiques permettant le recueil de corpus oraux et écrits ainsi que l'analyse de donnée de langue à grande échelle permettent aujourd'hui l'émergence de nouvelles représentations. La mise en évidence de données inédites dans différents domaines de la recherche tend à fragiliser les descriptions grammaticales traditionnelles, sans que les ingénieries pédagogiques n'en soient modifiées.

Pour finir, il semble bien que rapprocher « nombre » et « grammatical », apparaisse comme un oxymore : le premier étant par nature indéfinissable, tandis que le second, dans son acception scolaire vise, au contraire, à définir et classer avec le plus de précision possible les faits de langue observés. Sans doute serait-il plus juste alors, de parler de nombre linguistique. Pour les commodités de notre exposé, nous avons conservé la locution « nombre grammatical », mais pour éviter de tomber dans les mêmes travers que ceux qui pourraient être à l'origine de certaines difficultés des élèves, nous considérerons, pour notre part, le nombre grammatical comme un concept linguistique de base nécessaire à l'entendement entre deux locuteurs que l'on peut rapporter à d'autres idées mais non définir à l'aide de critères exhaustifs.

4.2 Lecture, écriture et orthographe : un rapide historique

Un bref rappel historique dont nous empruntons les données à Chervel (1977, 2009), nous semble nécessaire pour appréhender les évolutions de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe et mieux en comprendre les enjeux au fil du temps.

Pendant longtemps l'enseignement de l'écriture a été totalement distinct de celui de la lecture, ainsi les maîtres pouvaient parfaitement apprendre à lire à leurs élèves sans nécessairement leur apprendre à écrire. Les objectifs de la classe d'écriture, lorsqu'elle existait, ne visaient alors guère que la copie. L'une des attentes essentielle, en matière d'écriture, sous l'Ancien Régime était alors de recopier un texte que l'on avait sous les yeux. Les maîtres d'école de cette époque, fortement attachés à l'apprentissage de la lecture et à celui d'une orthographe « passive » ont largement œuvré, depuis le XVI^{ème} siècle, aux simplifications orthographiques permettant au français d'être beaucoup plus aisée à lire et à écrire qu'il ne l'était.

C'est sous la pression de la première révolution industrielle puis de la seconde que les choses vont rapidement changer. Pour les nécessités de l'administration et du commerce, il faut alors de plus en plus de personnels capables de prendre notes sous la dictée. Eclate alors une évidence : ce n'est pas parce que l'on a une connaissance passive de l'orthographe à travers la lecture, que l'on est en mesure de la transférer en une compétence active en situation d'écriture autonome. Cette constatation, toutefois, ne commence à apparaître que tardivement car l'enseignement en France jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle est largement subordonné à celui du latin, à l'exception de l'enseignement des filles. Ces dernières, même dans la haute société, n'ont le droit d'étudier ni cette matière, ni la grammaire associée à l'étude de la logique. Elles apprennent donc directement à lire et écrire en français. Les méthodes utilisées dans les écoles tenues par les ursulines et les congrégations enseignantes féminines qui les instruisent influenceront la pédagogie de la lecture et de l'orthographe, lorsque celle-ci tendra à se démocratiser. Quant aux professeurs et aux élites pour qui le français n'est qu'un dérivé du latin, l'orthographe française, écriture franco-latine, chargée de références étymologiques, ne présente guère de difficultés. On admet par ailleurs, pendant longtemps, beaucoup plus facilement qu'aujourd'hui, des variations dans l'écriture d'un même mot, comme nous le tolérons pour *clé/clef* par exemple.

L'âge d'or de l'orthographe active, relayé pendant tout le XIX^{ème} siècle par le développement des écoles et une scolarisation croissante commence donc sous une triple tutelle, à la fois économique, sociale et culturelle. L'orthographe y acquiert peu à peu une place de plus en plus importante, d'abord dans la formation des maîtres, à travers le mode de recrutement et la teneur de l'enseignement qui leur est dispensé dans les écoles normales puis à travers celui qu'ils prodiguent à leur tour dans leurs classes.

Chervel (2009 :34) retient l'année 1732, comme date symbolique des débuts de l'orthographe active. Elle correspond à la deuxième édition des « *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française par questions et par réponses* » de Restaut (1732) ouvrage dans lequel pour la première fois sont distinguées l'orthographe lexicale qu'il appelle « orthographe d'usage » et l'orthographe grammaticale qu'il nomme « orthographe de principe ». Contrairement à une idée jusqu'alors largement répandue qui ne considérait la grammaire nécessaire que pour l'apprentissage des langues étrangères ou anciennes, l'auteur montre la nécessité d'une double approche phonologique et morphologique et le besoin de connaissances grammaticales pour accéder à l'orthographe française. Restaut est donc à l'origine d'une innovation majeure dans l'enseignement du français à l'école : l'invention de la « grammaire scolaire ». Le nombre d'ouvrage consacré à cet apprentissage passe, sous la pression croissante des besoins en orthographe de 12 entre 1730 et 1739, à 322 de 1830 à 1839. Ce sommet éditorial, qui coïncide avec la création des écoles normales

et l'application de la loi Guizot de 1833, correspond également à la mise en place des grandes lignes de l'orthographe grammaticales. Malgré des apports importants de la recherche sur la connaissance de la langue et les mécanismes d'apprentissage, le XX^{ème} siècle, ne permettra pas d'apporter dans l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical, des modifications pérennes ni l'approche de ce concept ni dans les exercices proposés aux élèves.

Aujourd'hui pourtant, comme à l'époque de Restaut, les objectifs et les conditions de l'enseignement du français sont en train de changer : non seulement, l'orthographe n'a plus depuis longtemps, comme simple visée l'écriture sous la dictée - qualifiée par Chervel d'écriture « servile » - mais la rédaction de textes autonomes conformes aux différents codes de la langue. Les choix qui ont conduit à l'orthographe actuelle du français, ne sont pas dus qu'à des évolutions linguistiques, mais également à des orientations politiques, à des ancrages historiques et sociaux. Indépendamment, la langue continue à évoluer car les besoins de communication entre les personnes sont nécessaires. Le poids de l'orthographe y apparaît, selon les situations, comme négligeable - c'est ce que l'on observe dans les blogs ou les échange de SMS-, ou comme primordial - c'est ce que l'on remarque au niveau académique, où tout concours ou examen sanctionne le niveau d'orthographe. Par ailleurs, alors que pendant des décennies, l'objectif prioritaire annoncé de l'école était d'imposer la langue française, réservant à une élite l'accès au latin et à d'autres langues, elle se doit aujourd'hui, à travers son enseignement-apprentissage, de donner à tous les élèves les bases d'une langue de référence qui leur facilite l'accès au langage, outil de communication et de connaissance indispensable au développement personnel et à l'ouverture sur l'autre.

4.3 Le nombre grammatical en français et dans d'autres langues

Le statut des activités métalangagières à l'école, fait l'objet de controverses dans l'ensemble de la francophonie (Conti & De Pietro 2006). Les transformations des finalités et des démarches pour inscrire l'enseignement du français dans une approche globale visant l'appropriation de pratiques sociales à travers l'étude des différents genres textuels se heurtent d'une part à la fragmentation en sous-disciplines (grammaire, orthographe, conjugaison, lecture, écriture, expression orale), d'autre part à une vision très traditionnelle de cet enseignement. Une prise de distance par rapport à la langue semble nécessaire.

Les recherches en didactique du français langue étrangère ont montré l'importance d'une approche contrastée et pluriculturelle. Issus de ces travaux, les programmes d'éveil aux langues mis en place, au Canada avec Elodil, en France avec Evlang (Candelier, 2003) ou encore en Suisse romande avec

Eole (Perregaux & al 2003 a, b) ont démontré leur utilité pour stimuler la curiosité des élèves, faciliter leur compréhension du système linguistique et l'émergence d'une conscience du langage. Il nous a donc semblé important dans un travail sur le nombre grammatical de présenter de façon nécessairement succincte et incomplète quelques aspects du traitement de ce concept dans d'autres langues, afin de montrer la richesse et la diversité des propositions adoptées. Il ne s'agit pas ici de comparer des systèmes de manière exhaustive, mais à travers quelques illustrations, d'engager la réflexion sur d'autres fonctionnements afin de donner un aperçu de la diversité des procédés utilisés, pour rendre compte de la manière dont les hommes appréhendent le nombre grammatical.

Voici donc à partir de l'ouvrage de Malherbe (2010), quelques exemples qui permettent de comparer le fonctionnement du français à celui d'autres langues. Nous avons pour certaines langues - l'arabe, le russe, le chinois, le japonais et l'indonésien- complété ces informations par des demandes d'explication à des locuteurs de ces langues –enseignants ou étudiants-.

Pour donner une indication de nombre, le français utilise généralement un déterminant. Au singulier, ce dernier va souvent fournir en plus une indication de genre. En dehors des langues latines, celtes ou germaniques, les exemples de langues qui utilisent l'article sont l'exception. Sa fonction telle que nous la connaissons en français se rend par d'autres procédés. Ainsi le russe, au système de déclinaisons assez complexe n'a pas d'article, comme autrefois le latin. L'article est en français une conséquence de l'abandon des déclinaisons latines. L'adjectif démonstratif *ille* à l'origine de l'article défini *le* n'était utilisé que pour accentuer, préciser sans ambiguïté l'objet dont on parlait. L'article indéfini *un* dont l'origine est l'adjectif numéral *unus* se confond en français avec le nombre *un*. Ce n'est pas le cas en anglais où l'on distingue clairement *a* de *one*. Dans cette langue, comme en allemand, il n'existe pas de forme plurielle équivalente au *des* français. Le pluriel s'exprime alors par l'absence de déterminant comme cela se trouve parfois en français dans des tournures du type : *Parents et enfants se retrouvaient le soir*.

À côté du singulier et du pluriel que nous connaissons en français, le basque a un nombre, le singulier, le pluriel et l'indéterminé (Malherbe, 2010 :237). Certaines langues utilisent le duel pour signifier et marquer que le nom se réfère à deux objets. Cette distinction existe par exemple en arabe où un ministre se dira *wazir*, deux ministres *wazarini* et plusieurs ministres *wuzara*. Dans ce cas, le nombre deux ne s'exprime pas, c'est le nom dans sa forme duelle qui le notifie.

En haoussa, langue africaine parlée au Nigéria, comme dans de nombreuses autres langues africaines, certains mots ont deux pluriels différents pour indiquer une quantité plus ou moins grande : « un poisson » : *kifi* pourra donc donner *kifaye* « quelques poissons » ou *kifofi* « beaucoup

de poissons ». Les langues africaines font par ailleurs preuve d'une très grande variété dans les moyens d'indiquer le nombre grammatical selon le sens et les liens qui unissent ou non les substantifs dont on parle.

L'indonésien qui ne connaît pas le système des déterminants, utilise la répétition du substantif pour donner l'idée de pluriel. Ainsi « oiseau » se dit *burung* « oiseaux » donne *burung-burung* noté à l'écrit sous une forme très mathématique : *burung*². Pragmatique, l'indonésien n'utilise toutefois, cette forme plurielle du nom que dans les cas où le contexte n'est pas assez explicite pour une bonne compréhension.

L'idée de nombre grammatical et la description de son fonctionnement est souvent étroitement liée à la numération. On trouve en arabe, par exemple, un système assez complexe d'accord du nom et du « mot nombre », lorsque le locuteur utilise un adjectif numéral, pour exprimer le pluriel. Dans ce cas, les marques portant sur le nom changent selon la quantité à laquelle on se réfère. Ainsi de trois à dix, le « mot-nombre » est au féminin si le nom est au masculin et au masculin si le nom est féminin, le nom est alors au cas indirect et indéterminé. De vingt à quatre-vingt-dix-neuf le nom est au singulier, au cas direct et déterminé.

En russe après l'unité, le nom sera au nominatif singulier, une heure se dira *tchas*, après un nombre de deux à quatre, il se met au génitif singulier trois heures se dira *tchava*, au-delà de cinq on utilisera le génitif pluriel, six heures se dira donc *tchasov*, enfin, au-delà de dix ce seront les unités qui détermineront l'accord selon le même principe.

Один **год** (un **an**) / двадцать один **год** (vingt-et-un **ans**)
два, три, четыре **года** (deux, trois, quatre **ans**)
/ пять, шесть... **лет** (cinq, six... **ans**) / двадцать пять **лет** (vingt-cinq **ans**)

De nombreuses langues comme l'espagnol marquent le pluriel du nom par un suffixe, comme c'est le cas en français. Si en espagnol, celui-ci est systématiquement audible sur tous les mots affectés par l'accord, en français, en revanche, il n'est perceptible à l'oral que sur quelques éléments, il est par contre toujours systématiquement marqué à l'écrit sur tous les segments. Il est intéressant de remarquer que de nombreuses langues utilisant un système de suffixation nominale, si le contexte est suffisamment clair, ne marquent pas le pluriel sur le substantif. C'est le cas en turc par exemple : « chat » se dit *keci*, « chats » *kediler* mais « deux chats » se dit tout simplement *iki keci*, le nom n'ayant plus besoin d'être marqué dans ce contexte suffisamment explicite.

Dans le cas de langues isolantes comme le chinois et le japonais c'est toujours le contexte qui donne l'idée du nombre. Il existe en chinois et en japonais comme en indonésien ou en persan un système

assez complexe de spécificatifs qui s'ajoutent aux mots-nombres. Ces derniers correspondent à la catégorie à laquelle appartient le nom : personne, animal, objet long, objet plat..., -pour n'en citer que quelques-unes- et sont indispensables. Ainsi yì qui signifie un ne peut pas être utilisé en association directe avec l'objet, comme avec les autres nombres l'insertion d'un spécificatif est obligatoire. En mandarin, l'utilisation de quantifiants permet les oppositions de nombre. Dans la phrase 我買書 | 我买书 wǒ mǎi shū, mot à mot « je | acheter | livre(s) », 書 renvoie au lemme de « livre » sans indication du nombre. On pourrait donc traduire par « j'achète un livre » ou « j'achète des livres ». En réalité, il est plus correct de spécifier la quantité : 我買一本書 | 我买一本书 wǒ mǎi yì běn shū mot à mot « je | acheter | un | *spécificatif* | livre », soit « j'achète un livre », ou bien 兩本書 | 两本书 liǎng běn shū « deux | *spécificatif* | livres », en revanche 些書 | 些书 xiē shū « plusieurs livres ». 我買書 | 我买书 wǒ mǎi shū se comprendrait en fait plus comme « j'achète des livres » que comme « j'achète un livre » car la singularité a plus besoin d'être marquée que la pluralité.

Le singulatif se retrouve dans d'autres langues : on peut le définir comme une forme au singulier marquée tandis que le pluriel (ou duel, etc.) ne l'est pas. Il concerne généralement des ensembles, des objets que l'on rencontre plus souvent de manière collective qu'individuelle. Le breton est célèbre pour son singulatif, formé par le suffixe *-enn*. Il concerne les animaux, les plantes, les matériaux... généralement utilisés au pluriel. Ainsi, la forme non marquée pour « arbres » est *gwez*, elle correspond à un pluriel-collectif, tandis que le singulatif *gwezenn* signifie « un seul arbre » auquel on peut ajouter un pluriel régulier en *-où-* ce qui donne *gwezennoù* utile pour désigner plusieurs arbres pris individuellement. Le singulatif concerne des noms collectifs comme *stered* « étoiles » qui donne *steredenn* « étoile » mais aussi les noms massiques comme *dour* « eau » qui sous la forme singulative : *dourenn* -une eau- pourrait être rendu par un « liquide ». Les adjectifs peuvent être utilisés de la même façon *glaz* « vert » sous sa forme *glazenn* « une chose verte » peut prendre le sens de « pelouse ».

En espagnol comme en italien, il y a redondance des marques grammaticales. Ce n'est pas le cas dans toutes les langues. En anglais par exemple, seul le substantif est toujours porteur de marque au pluriel.

the young cat plays a lot (le jeune chat joue beaucoup)

the young cats play a lot (les jeunes chats jouent beaucoup).

À l'inverse, le verbe ne porte jamais de marque distinctive au pluriel tandis qu'un *-s-* marque systématiquement la 3^{ème} personne du singulier au présent perfect. En français, la redondance est présente et obligatoire à l'écrit sur l'ensemble du groupe de mots porteur de l'idée de pluriel ; à l'oral, en revanche, on peut dans certains cas, ne pas en trouver trace :

leur beau bateau vogue/ leurs beaux bateaux voguent

Il ne voit pas d'issue/ ils ne voient pas d'issue/ il ne voit pas d'issues

Souvent présentés comme des ambiguïtés, ces énoncés replacés dans un contexte reprennent généralement tout leur sens à l'oral comme à l'écrit.

Si, d'après Malherbe (2010), l'équivalent du verbe existe dans toutes les langues du monde, la façon de l'utiliser et les classements servant à en décrire les modes de fonctionnement, en revanche, varient énormément. En français, le verbe est modifié par des flexions, indices, selon la terminologie traditionnelle, de mode, de temps et de personne. Elles s'ajoutent au radical du verbe. La conjugaison française est difficile car le nombre de formes différentes à l'écrit est très largement supérieur à celui des flexions sonores souvent homophones. Ainsi, il est courant de n'avoir qu'une prononciation pour plusieurs graphies différentes : [t] écrit selon le contexte *chante*, *chantes* ou *chantent*. En latin autrefois comme aujourd'hui en italien, l'expression du sujet n'est pas systématique comme en français car les formes verbales se distinguent clairement les unes des autres : *vado bene* se comprend « je vais bien », *vai bene* « tu vas bien », *vanno bene* « ils vont bien ». Ce système complexe de flexions verbales n'est pas la règle générale et de nombreuses langues de groupes très différents utilisent des systèmes où le verbe varie peu ou pas. En indonésien ou en chinois, le verbe est toujours invariable, le temps est marqué par un « auxiliaire » et la personne indiquée par un pronom sujet

A l'inverse, dans quelques langues comme le basque ou le géorgien, la conjugaison du verbe ne dépend pas que du sujet, mais également des compléments de celui-ci.

Avoir à l'esprit que les langues se construisent au fil du temps et des échanges, représente un enjeu majeur pour pouvoir dire et écrire, pour enseigner comme pour apprendre, pour comprendre le fonctionnement du français et des autres langues, pour appréhender le langage comme objet d'étude.

4.4 Le nombre grammatical : notion ou concept ?

Il peut paraître singulier de poser cette question alors que les deux termes ont souvent été utilisés indifféremment en langage courant et en pédagogie. Un éclairage sur leurs différentes acceptations nous aidera cependant à assoir notre propos et à éclairer notre problématique, car si nous

empruntons à Vygotski (2002), l'idée de concept constituant que nous définirons progressivement au cours de notre étude, replacer la question dans un contexte présente cependant un certain intérêt pour clarifier notre position.

Le Petit Robert (2010) propose trois définitions de *notion* :

1. connaissance élémentaire
2. connaissance intuitive synthétique et assez imprécise que l'on a d'une chose
3. objet abstrait de connaissance

Etymologiquement *notio* est l'action d'apprendre à connaître

Concept est défini comme une représentation mentale générale et abstraite d'un objet. Etymologiquement, former à partir du verbe latin *concipere* qui signifie « recevoir entièrement », « admettre dans sa pensée », « concevoir ».

Barth (1987) dans son ouvrage sur l'apprentissage de l'abstraction propose une définition du concept qu'elle articule en trois niveaux :

- 1) des exemples du concept
- 2) les attributs du concept qui permette de le différencier des autres
- 3) un mot étiquette

Pour cette auteure, l'enfant apprend à travers ces trois phases à reconnaître et à distinguer les attributs qui spécifient le concept. Il construit également la relation ou le rapport qu'il y a entre ces attributs. Pour pouvoir désigner cette combinaison d'attributs, on la nomme par un mot qui est un symbole arbitraire, une étiquette. Cette étiquette permet de regrouper tous les exemples qui possèdent la même combinaison d'attributs dans une même catégorie.

Dans cette perspective, le concept apparaît, non plus comme une connaissance imprécise mais comme une information sur le monde formée d'une association avec d'autres informations. Les concepts recourent évidemment au langage mais peuvent également être associés à d'autres types d'informations. Il s'agit d'une mise en relation de différentes données dans un réseau. Vygotski (2002) insiste sur le rôle fonctionnel du concept dans la résolution de problème. Pour lui, le concept ne vit pas isolément, il n'est pas une formation figée mais il a toujours une fonction de communication, de signification, de compréhension. Le nombre grammatical en français, en ce qu'il permet le passage d'un rapport oral à un rapport écrit et codifié de la langue, représente à nos yeux un élément nodal dans le processus d'acquisition de la grammaire au sens général. À travers cet apprentissage, l'élève accède à un nouveau degré dans sa conscience du langage et dans sa représentation de la langue orale et écrite. À travers l'étude de ses codes, elle devient un système complexe de représentations et donc un objet permettant l'accès à l'abstraction. C'est dans cette

acceptation, liée aux recherches en psychologie cognitive, visant à étudier le rapport des concepts à la connaissance à travers le langage que nous nous plaçons.

La différence entre concept spontané et concept scientifique telle qu'elle a été définie par Vygotski (2002) a été très largement développée en didactique des sciences et des mathématiques. Le cheminement qui permet à l'enfant de passer de l'un à l'autre, à travers la maîtrise de nouvelles habilités langagières se construit grâce à des échanges interactifs qui le font accéder à de nouvelles représentations et donc à de nouveaux savoirs. Objet de recherches approfondies en mathématiques, les travaux de plusieurs équipes de recherche dont le groupe ERMEL, ont montré l'importance de faire évoluer les élèves à travers des situations problèmes riches et diversifiées. Le rôle du vocabulaire et des représentations figurées, dans la manière dont l'enfant de moins de 6 ans accède au concept de nombre mathématique, ont particulièrement été développées par Brissiaud (2003). L'ensemble de ces recherches a permis des avancées considérables en didactique des mathématiques.

En Français, la difficulté à mettre d'accord linguistes, grammairiens, didacticiens et pédagogues a souvent rendu les débats difficiles (Chervel 2006). Or si nous admettons qu'une discipline se caractérise par les choix de concepts et de méthodes qui permettent aux élèves de construire des connaissances nouvelles à travers une saisie spécifique du réel qu'elle interroge, le langage de la discipline, comme vecteur de communication, apparaît alors comme fondamental. Dans la discipline *français*, le langage est à la fois objet et outil d'apprentissage, mais sa manipulation en tant qu'outil y est depuis longtemps et encore souvent considéré comme implicite par l'école (Pellat 2001 / Sautot, 2002-2003) et les pratiques langagières de la classe de français, vecteur central de l'activité d'enseignement/apprentissage, sont rarement interrogées dans une perspective globale autour d'un objet précis d'apprentissage (Canelas- Trevisi, 2009).

4.5 Nombre grammatical et entrée dans l'écrit

Karmiloff & Karmiloff-Smith (2003) ont montré que l'enfant comprend et utilise très tôt les variations en nombre à l'oral. Utiliser le nombre grammatical en français, c'est être capable de discerner 1 de 1+n, de repérer des variations sonores et de leur attribuer un sens différent, de faire des liaisons, de connaître un vocabulaire varié pour exprimer des nuances et d'être déjà capable de réaliser certaines chaînes d'accord à l'oral. De ce fait, le nombre grammatical représente un enjeu important de connaissance pour la didactique dans la genèse du parler-lire-écrire.

Pour que l'enfant apprenne à lire-écrire, il doit avoir compris que l'écrit est un codage de l'oral. A travers la production écrite, l'enfant est amené à se poser des questions sur son analyse et sa perception de la langue, à travers la résolution de différents problèmes qui se posent à lui. À l'aide de questionnements, de tâtonnement, d'essais, il enrichit peu à peu sa compréhension globale du système linguistique. Les travaux de Ferreiro (1988) ont montré l'importance, dès l'entrée dans l'écrit, de mettre les élèves en situation de produire des textes de façon autonome. Cette étude menée en langue espagnole au Mexique, sur plusieurs centaines d'élèves, a eu un impact considérable sur la compréhension de la construction du lire/écrire. Ses conclusions ne s'appliquent toutefois que de manière partielle à la langue française.

En français, la seule connaissance du système phonologique *b-a*, *ba* ne permet pas le décodage et l'encodage de l'écrit. L'enseignement-apprentissage du lire-écrire doit de ce fait conduire les élèves à prendre conscience de la fonction informative et du rôle que joue l'orthographe dans la compréhension des écrits. "L'orthographe est une condition de la bonne compréhension de toute communication écrite. A celui qui lit, elle offre des indices qui facilitent la compréhension du texte, à celui qui écrit, elle impose des contraintes qui réduisent les risques de malentendus" (MEN, 1977). Sa fonction essentielle, visant à faciliter la lisibilité des textes, s'appuie selon Catach (2011) sur un plurisystème caractérisé par l'imbrication de plusieurs principes

Un principe phonogrammique : les unités de l'écrit, (lettres, groupements de lettres [digrammes *ou/in* - ou trigrammes *ain/eau*...], ensemble constitué d'une lettre et d'un signe diatrique [accent ou cédille]) servent à transcrire les phonèmes du code oral.

Un principe morphogrammique : l'écriture en français note des informations grammaticales, marques du nombre sur les noms, marques de nombre et de genre sur les adjectifs et les pronoms, marques de nombre, de temps et de mode pour les verbes. Dans le domaine lexical, l'écriture signale également les relations entre les formes fléchies d'un même mot (*t* final de *lent*, marquant la relation avec la forme féminine *lente*) ou les relations entre des formes simples et des formes dérivées d'un mot (*d* final de *bord* marquant la relation avec *bordure/border*). La particularité du système morphogrammique français est que ces informations, indispensables à l'écrit, ne sont audibles à l'oral que dans certaines situations particulières de liaison.

Un principe logogrammique ou distinctif : pour distinguer des mots homophones, l'écriture du français utilise un système d'opposition visuel entre des graphèmes pouvant noter un même phonème (*cœur/chœur*) et/ou l'ajout d'une ou plusieurs lettres généralement non prononcées à l'oral (*ban/banc*).

Un principe étymologique et historique : l'orthographe de nombreux mots est le résultat d'une évolution historique témoin d'une filiation étymologique ou de choix historiques

Ces différents principes ont été représentés par Catach (2011) sous la forme de cercles concentriques. Leur étroite imbrication, que ne rend pas cette représentation graphique, donne au code écrit du français, sa spécificité par rapport à d'autres langues. La combinaison de données phonétiques, morphologiques et étymologiques permet, là où le contexte et le sens suffisent généralement à l'oral, de transcrire une masse d'informations - sous forme de différences et de détails - qui constituent - pour qui connaît et maîtrise ces différents principes - un ensemble d'indices pertinents qui orientent et accélèrent la compréhension à la lecture. Chez le lecteur, un grand nombre de mots et d'informations vont ainsi pouvoir être saisis par accès direct grâce au traitement rapide d'un nombre important de distinctions visuelles. Cette supposée précision de l'écrit a valu à ce mode d'expression, une place prépondérante dans le domaine de la pédagogie, mais par effet de ricochet, on a assisté à un certain désintérêt pour l'oral et ses modes de fonctionnement souvent jugés à tort imparfaits et lacunaires (Blanche-Benveniste, 2004). L'enseignement-apprentissage du nombre grammatical ne semble pas avoir échappé à cette logique.

5 .Le nombre grammatical : grande affaire ou tabou ?

L'apprentissage du nombre grammatical du fait de ses caractéristiques particulières à l'oral et à l'écrit, semble nécessiter, à la différence de beaucoup d'autres langues, un travail spécifique et précoce qui se poursuit, en France, pendant toute la scolarité primaire et même au-delà. Malgré un enseignement conduit sur plusieurs années, la reprise par la DEPP -à l'initiative du ministère de l'éducation nationale- d'une étude (MEN 2008c), conduite à vingt ans d'intervalle sur plusieurs milliers d'élèves de CM2, révèle une baisse significative des performances entre 1987 et 2007. Ces résultats corroborent les observations de Manesse & Cogis (2007) ayant soumis quelques 2800 élèves de fin d'école primaire à la passation d'une même dictée à 18 ans d'intervalle. En orthographe grammaticale et plus spécifiquement dans la réalisation des accords en nombre, les élèves ne réussissent pas à appliquer la norme orthographique. Les conclusions de ces deux études, relayées par les médias, sans mettre nécessairement en avant l'ensemble de leurs analyses, ont relancé en France le débat passionné sur l'orthographe et sa place à l'école (Chervel 2009). Au niveau institutionnel, un changement rapide d'orientation dans l'apprentissage de la langue a été mis en place en 2008 et de nouveaux programmes publiés (MEN 2008b). Ces derniers abandonnent dans le discours, l'idée d'une approche globale de la discipline *français* basée sur «l'organisation réfléchie de la langue» (MEN 2002). Ils introduisent, dès la maternelle un ordonnancement dans l'enseignement du français et à partir du cours préparatoire (première année d'école élémentaire – 6 ans désormais CP), un inventaire précis de notions et de compétences orthographiques et grammaticales à atteindre qui devraient nous aider à mieux cerner l'apparition de notre objet dans sa dimension institutionnelle et pédagogique.

Le nombre grammatical constitue donc pour l'enseignement-apprentissage du français un problème récurrent tout au long de la scolarité primaire. Alors que les élèves sont souvent capables d'énoncer les règles, leur application en situation d'écriture reste longtemps aléatoire.

Nous pensons que l'introduction de ce concept dans la scolarité joue un rôle déterminant. De ce fait, nous essayerons dans ce chapitre, de cerner, à travers une analyse des discours sur le nombre grammatical, la place et la représentation de cet objet d'enseignement-apprentissage au cycle 2, où il apparaît de façon explicite comme sujet d'étude. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux textes prescriptifs officiels, émanant généralement du Ministère de l'éducation nationale ou d'instances nationales qui y sont liées.

Dans un second temps, notre étude portera sur la place et la représentation du nombre grammatical dans les manuels scolaires de cycle 2. Pour compléter ces données, nous avons recueilli le discours de six enseignantes de ce niveau au moyen d'entretiens semi-directifs.

5.1 Le nombre grammatical dans les textes officiels

Les enjeux d'un enseignement-apprentissage et les objectifs qui y sont associés déterminent des dispositifs pédagogiques. Ces derniers laissent aux enseignants des marges de manœuvre limitées et un certain air de famille entre les différentes approches. Appréhender ce qui fonde ces liens devrait aider à mieux comprendre les enjeux de l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical. Pour ce, l'approche synchronique des objectifs et des modalités d'évaluations imposées par l'institution devrait permettre d'avoir une vision beaucoup plus précise de la place que le nombre grammatical occupe dans les programmes officiels de français et de mieux comprendre la façon dont cet enseignement-apprentissage est conduit dans les classes. Les programmes de 2008 introduisent, dès la maternelle un ordonnancement dans l'enseignement du français et un inventaire précis de notions grammaticales à atteindre.

5.1.1 Recommandations pour l'école maternelle

Nous nous sommes d'abord intéressée aux recommandations pour l'école maternelle, nous attendant à trouver des indications sur la mise en place du nombre grammatical, concept important pour la compréhension et la communication orale. Or, dans les programmes et repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle (MEN, 2008a), le nombre grammatical n'est pas même mentionné. Dans un cycle qui vise l'appropriation du langage à travers la langue orale, présentée comme « pivot des apprentissages », cette absence sur l'ensemble des trois niveaux est assez surprenante, d'autant que d'autres connaissances grammaticales explicitement mentionnées, y bénéficient d'une attention particulière.

Ainsi, au niveau de la moyenne section, il est attendu de l'élève qu'il puisse « utiliser avec justesse le genre des noms, les pronoms usuels, les prépositions les plus fréquentes » ; rien, en revanche, n'est prévu dans l'optique d'un travail sur le nombre grammatical. Alors que genre et nombre dans la tradition scolaire française sont souvent associés, comme nous le verrons plus tard, cette absence est assez surprenante.

Au niveau de la grande section, il est fait référence à la compréhension de la langue du point de vue du vocabulaire, de la segmentation en sons, de l'appropriation progressive de la « syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase) » et si l'objectif « de comprendre les activités et savoirs scolaires et en particulier l'univers de l'écrit » est clairement affiché, c'est surtout sur

l'étude des sons que ce dernier se focalise. L'approche de la morphologie verbale est abordée mais elle vise à « comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes pour exprimer le passé et le futur (le choix du temps étant plus important que la forme conjuguée du verbe) ». L'école maternelle, à travers ses textes officiels ne prévoit donc pas à travers la maîtrise de l'oral de prérequis à l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical.

5.1.2 Recommandations pour l'école primaire

Les programmes et tableaux de progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année (MEN, 2008a) séparent la matière « français » en sous-rubriques traditionnelles. Le nombre grammatical apparaît dans deux d'entre-elles : en grammaire et en orthographe. Dans la première, dans la sous-partie genre et nombre - ici liés- l'élève doit « repérer et justifier des marques du genre et du nombre : le *s* du pluriel, le *e* du féminin de l'adjectif, les terminaisons *nt* des verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif ». En orthographe, il doit « commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison *-nt* des verbes du 1^{er} groupe ». Le parallélisme entre les catégories morphologiques du genre et du nombre est trompeur puisqu'elles affectent le nom de façon fondamentalement différente, le genre de façon inhérente, le nombre à la suite d'un choix du locuteur. Or, elles sont abordées conjointement sans distinguer le côté aléatoire du premier en l'opposant à l'importance de l'autre au niveau communicationnel. Si les exigences en grammaire semblent d'avantage liées à des compétences en lecture, on constate dans les deux domaines un fort ancrage dans la classification grammaticale et l'approche traditionnelle.

Le premier palier pour la maîtrise du socle commun (MEN 2006) définit les attentes attendues à la fin de chacun des cycles. Au niveau du cycle 2, le premier palier détermine les compétences pour les élèves de fin de CE1, sous une forme très généraliste :

- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ;
- utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ;
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.

L'enjeu annoncé dans ce document apparaît de façon beaucoup plus explicite dans les évaluations de fin de CE1 (MEN, 2011), où capacités en situation de dictée et en situation d'expression écrite se confondent. Ainsi, l'élève doit être capable « en productions dictées et autonomes : (de) marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases ou l'ordre sujet-verbe est respecté ; dans le groupe nominal (de) marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie ». Dans les programmes (MEN, 2008a), l'expression écrite se présente pourtant davantage comme une

compétence en construction : « les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. ». En grammaire, en revanche, c'est une posture normative qui est attendue « la connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1. », en orthographe enfin la maîtrise du nombre grammatical est assimilée à un entraînement : « en relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal [...] ».

Les décideurs institutionnels sont rarement clairement identifiés. Leurs choix ne sont pas toujours justifiés et peuvent même être en contradiction d'un document à un autre. Ainsi, au niveau du vocabulaire, les programmes de 2008 (MEN 2008a) focalisés sur la reconnaissance et l'étude de *l'article* au cours préparatoire, ne mentionnent pas le terme *déterminant* ni dans les instructions et ni dans les progressions de ce niveau. A l'inverse, *Ressources pour faire la classe : Lire au CP*, document édité par le même ministère (MEN, 2010a) et destiné à aider les nouveaux enseignants, ne mentionne *l'article* à aucun moment. Dans la présentation de la liste des mots les plus fréquents (p 62), il est question de « *petits mots* » ou encore de « *mots grammaticaux* » où *le, la, les, un, une, de, du* et *des* sont répertoriés comme déterminants aux côtés de *son* et *ce*. Enfin, dans la rubrique « questions à se poser face à une difficulté », à la page 44, le document fait explicitement référence à : « des « *petits mots* » peu chargés en signification (*la, une, dans...*) ».

Les enseignants vivent souvent, comme des tensions, des choix qu'ils ne comprennent pas toujours parce qu'ils ne s'inscrivent pas dans une logique pédagogique parfaitement claire. Par ailleurs, l'absence de nomenclature pour l'enseignement primaire (MEN 1997, Simon, 1998, Pellat 2001) sur cet objet précis d'enseignement-apprentissage constitue un problème majeur, dès la première année d'école primaire.

Nous constatons à travers l'étude de ces documents officiels, l'absence du nombre grammatical au niveau de l'oral. Cette option pédagogique, étroitement liée à une longue tradition de l'enseignement écrit, ne permet pas de développer chez les enfants des aptitudes pour les préparer à la compréhension du système linguistique du nombre en français, ni de vérifier certains prérequis. En dehors d'objectifs orthographiques et grammaticaux, le nombre grammatical à travers les textes officiels semble avoir peu d'importance, voire d'existence dans la maîtrise de la langue orale. L'apprentissage implicite y apparaît comme suffisant pour donner à tous les élèves les bases communes nécessaires à la mise en place de ce savoir. Ainsi, l'élève qui n'a jamais été entraîné ou

évaluer sur sa compréhension du nombre, à la différenciation entre singulier et pluriel, à la mise en évidence de ses habiletés ou difficultés langagières par le truchement d'un adulte attentif à cette compétence, se trouve avec l'entrée dans l'écrit directement confronté à l'une des grandes difficultés de la langue française. Abordé à partir de la lecture et rapidement mis en lien avec l'orthographe, le nombre grammatical est donc traité comme une problématique exclusive de l'écrit sans tenir compte en amont de son rôle fondamental dans la communication orale, de l'étude des variations phonétiques qui en résultent, de la structure sémantique du message et d'une progression qui tienne compte des capacités des élèves.

5.2 A la recherche du nombre grammatical dans les manuels scolaires

L'objectif initial de cette exploration était de vérifier si les approches mises en place dans les classes observées ou contactées, compte-tenu du nombre limité d'enseignantes participant à notre protocole, étaient confirmées par les pratiques diffusées dans les manuels scolaires.

En France, la production éditoriale de manuels est très importante. Pour Elalouf & Péret (2009 ; 55), ces derniers représentent « la source essentielle de préparation des enseignants de français, tous niveaux confondus ». Leur mise sur le marché, comme le rappellent ces deux auteures, n'est pas soumise à une autorisation préalable de l'institution. Il nous a donc semblé important d'appréhender à travers l'offre éditoriale la représentation et la place du nombre grammatical dans les ouvrages destinés au cycle 2.

Une première approche a consisté à cerner « l'apparition » du nombre grammatical dans les tables des matières et les présentations des ouvrages destinés à ce public. Dans un deuxième temps, nous nous sommes plus spécifiquement intéressée à sa mise en évidence explicite. La mise en relation des premiers résultats, montrant une « apparition » tardive du nombre grammatical, puisqu'elle se situe dans le dernier tiers de l'année dans de nombreux manuels, nous a donc conduite à compléter nos données par des éléments linguistiques sur les textes donnés à lire aux élèves.

5.2.1 Dans les ouvrages pour la maternelle

Il serait impropre, à ce niveau, de parler de manuels scolaires, encore que l'offre éditoriale ait considérablement augmenté ces dernières années et tende parfois à s'y apparenter. C'est donc plus globalement aux publications pédagogiques visant la maîtrise de la langue en grande section que nous nous sommes intéressée. Malgré un développement récent de matériel mettant l'accent sur certains éléments de syntaxe (reprises anaphoriques par des pronoms, recherche d'indices de genre, recherche d'indices verbaux de temps par exemple), chez des éditeurs comme Retz, Sed ou La cigale, nous n'avons pas rien trouvé concernant le nombre grammatical. Les activités en lien avec la

compréhension n'abordent pas ce point. Alors que l'aspect phonologique de la langue est très développé, l'axe morphosémantique, qui comprend à la fois des compétences au niveau phonologique et la nécessité de prises d'indices au niveau du sens, n'est pas investi par l'édition au niveau de la maternelle. De ce fait, le nombre grammatical, en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage apparaît, tout comme dans les textes officiels, comme le grand absent à ce stade.

5.2.2. Dans les manuels pour l'école élémentaire

A l'école élémentaire, nous avons exclusivement étudié les premiers ouvrages qui introduisent le nombre grammatical. Au cours préparatoire, ce sont les manuels destinés à l'apprentissage de la lecture qui permettent cette approche. Ces derniers représentent plus d'une centaine d'ouvrages. Nous en avons étudié plus d'une dizaine parmi les plus utilisés afin de pouvoir vérifier que l'approche proposée dans les classes de notre protocole correspondait aux modèles mis en œuvre dans différentes publications. Dans les présentations de tous les manuels que nous avons analysés, il est prévu que l'élève entre directement dans le fonctionnement écrit du système linguistique du nombre. L'approche systématique s'y fait relativement tard dans l'année et toujours selon des modalités assez similaires.

Dans *Un monde à lire* (Boyer & al, 2008a), le nombre grammatical est traité dans la cinquième unité sur les huit que contient l'ouvrage, en lien avec un texte de lecture présentant, différents groupes nominaux au pluriel. Le texte de lecture à partir duquel les élèves sont amenés à découvrir la marque du pluriel nominal en contexte, est écrit au passé composé, si bien que plusieurs participes passés accordés cohabitent avec les noms au pluriel. La proposition d'accompagnement orthographique de la découverte de la marque « s » sur les noms (Boyer & al, 2008b) se fait en activité décrochée comme on peut le lire dans le livre du maître : « Cet exercice n'a pas de relation avec les deux premiers. Montrer un livre puis plusieurs livres et écrire au tableau : *un livre* et *des livres*. Faire ressortir les différences. Dessiner des dominos, des tartes, des filles... Les élèves écrivent sur leur ardoise ce qu'ils voient sur les dessins. » Suit un bref exercice d'application dans le cahier de l'élève (Boyer & al, 2008c ; 15) qui invite les élèves à compléter des déterminants par des noms au pluriel. Seul l'encart définissant les objectifs de la leçon dans le livre du maître, fait référence au vocabulaire métalangagier, sans préciser si la formulation « repérer les marques du pluriel dans le groupe nominal » est exclusivement destinée à l'adulte ou doit faire l'objet d'un apprentissage chez les élèves. Dans la partie production d'écrits de la partie consacrée au travail sur les marques verbales du pluriel, une activité préparatoire prévoit à l'oral, à la suite d'un texte de lecture, un travail de comparaison entre les graphèmes *en/an*] et ceux propres

à la morphologie du verbe. Très largement orientée vers l'orthographe, cette leçon affiche plusieurs objectifs (Boyer 2008c ; 86), dont celui de « repérer les accords dans la phrase entre le sujet et le verbe (approche implicite) ». Les recommandations à l'usage des maîtres stipulent : « Lorsqu'on observe l'écriture des mots, il y a d'autres changements. Le *s* du nom et le *-nt* du verbe. Les entourer sans jamais nommer la fonction des mots. ». Ce travail d'observation n'est prévu dans le manuel que sur deux groupes de phrases. *Un canard danse./ Des canards dansent. « Renouveler le travail avec une autre phrase : Un crapaud crie. -Des crapauds crient. »*. L'absence de vocabulaire métalinguistique aussi bien dans les instructions destinées aux enseignants que dans celles à destination des élèves, que nous soulignons ici, se retrouve à différents degrés dans d'autres manuels. Elle pose un problème d'ordre scientifique à savoir comment parler de la langue et de ce que l'on observe sans apprendre à nommer ce qui est observé.

Dans *Croque lignes tome 2* (Bonjour & al, 2010), le nombre grammatical n'est abordé que dans les trois dernières unités, sur les dix que contient l'ouvrage, mais les textes proposés à la lecture, issus de la littérature jeunesse contiennent rapidement des occurrences au pluriel. La huitième unité se donne pour objectif au niveau du code de « *distinguer le singulier et le pluriel des noms (un chat/des chats)* ». Dans ce chapitre, à la p 88, un exercice propose aux enfants de retrouver une image correspondant à un texte écrit. Les images représentent un ogre en train de manger, les phrases proposées, utilisent, elles, un pluriel de généralisation et commencent toutes par « *les ogres mangent...* ». Le chapitre suivant prévoit de « *distinguer singulier et pluriel des verbes (il parle/ils parlent)* » selon le même principe que pour les noms.

Dans *Toaki et compagnie* (Carlier & Le Van Gong, 2010), le travail sur le pluriel des noms est introduit dans le cinquième chapitre. Les textes de référence comprennent peu de noms au pluriel par contre, certaines phrases étant rédigées au passé composé plusieurs participes passés accordés cohabitent avec les noms au pluriel.

Dans *Fabulire* (De Santi-Gaud & al, 2011), quelques pluriels se trouvent dans les textes dès le début de l'apprentissage de la lecture et bien avant la partie étude du code consacrée à l'apprentissage du nombre. Cet enseignement est programmé sur les deux avant-dernières unités de l'année, l'une traitant simultanément le genre des noms et le pluriel des verbes, l'autre le genre et le nombre des noms et des adjectifs. Les textes proposés sont riches en occurrences au pluriel, mais les activités de manipulation sont très peu nombreuses et très stéréotypées.

Les situations où les enfants sont mis en situation, dans les manuels, de construire une représentation du nombre grammatical et de son fonctionnement sont peu fréquentes. Les situations d'apprentissages proposées sont généralement assez factices, voire contradictoires et ne répondent pas à la réalité de la langue. *Rue des contes* (Baron & Condominas, 2010) en offre un exemple intéressant. Cette méthode riche en situations de lecture et d'observations du fonctionnement de la langue prévoit pour chaque leçon un temps d'observation et d'écoute à partir d'un texte du patrimoine littéraire lu par l'adulte. La leçon sur le pluriel des noms y est programmée aux pages 60 et 61 dans le dernier tiers du tome 1. L'épisode du conte en relation avec l'introduction du nombre grammatical ne comporte que cinq pluriels nominaux. Deux noms sont introduits par le déterminant *ses*, trois autres par le déterminant *les*. Si les objectifs de la leçon visent à montrer l'importance du lien entre le déterminant et la marque *-s-* du nom, la présence, à différentes reprises, de plusieurs pronoms compléments *-les-* est assez dérangement. Ainsi dans la partie *je lis*, destiné à un exercice de lecture autonome, le texte sélectionné par les auteurs est :

Alors elle faucha le blé. Toute seule, la petite poule rousse tria les grains puis elle les plaça dans un sac pour les porter au moulin.

Dans une leçon dédiée au pluriel, ce choix est assez surprenant, d'autant que dans la partie *je fais fonctionner la langue*, la notion de pluriel apparaît comme une exclusivité du déterminant *les*. Outre le sens de l'exercice assez discutable, nous constatons dans les huit phrases données en exemple dans le livre de l'élève, que seul *le* s'oppose toujours à *les*. Il en est de même dans le cahier d'exercices, où l'élève est invité, en choisissant entre *le* et *les*, à compléter un exercice à trous comportant huit mots masculins. Nous constatons d'une part que le seul nom au féminin pluriel de la page est *souris*, mot dont la graphie ne change jamais, mais d'autre part que le déterminant *la* n'est pas mis en relation avec *les*. Dans ce manuel, il y a pourtant d'autres rencontres avec le pluriel nominal et verbal qui pourraient être exploitées de façon plus authentiques dès le début de l'apprentissage. Le premier conte *Les trois petits cochons*, étudié dans la première partie de l'ouvrage, offre des situations d'observation de la langue et de réflexion sur le code beaucoup plus adaptées. Elles pourraient donner aux élèves des possibilités de manipulations et d'apprentissage beaucoup plus riches et ce dès l'entrée dans la langue écrite. Il est probable que certains enseignants exploitent cette richesse dans une reconfiguration pédagogique qui leur est propre. L'objet de notre recherche n'étant pas celui-ci, nous nous en sommes tenue à ce qui est proposé dans les manuels.

Toutes les méthodes s'appuient, pour l'introduction du nombre grammatical, sur des récits dont le choix est comme nous l'avons déjà constaté plus ou moins adapté aux objectifs visés. Dans *Grand Large* (Chauvet & tertre 2011a), méthode basée sur la lecture de récits longs, c'est dans la dernière

partie que « seront travaillées les lettres muettes dont –s- et –nt- » (Chauvet & Tertre, 2011b, 81). Le texte choisi pour cette étude utilise des dialogues à la première et deuxième personne du singulier, personne dont la terminaison verbale est –s-. Ces observations nous poussent à croire qu'il n'y a pas de réflexion sur les genres textuels, pris dans leur acception large de situations de communication, pouvant être propices à l'observation et la compréhension de l'opposition singulier/pluriel. Force est de constater que des aberrations se trouvent dans les outils conçus pour l'apprentissage.

Dans tous les ouvrages que nous avons analysés, l'étude du pluriel est introduite relativement tard dans l'année. Le nombre grammatical y est étudié à la fois en atomisant le concept et à travers un message normatif passablement brouillé. Les tables des matières annoncent généralement *Le pluriel des noms, le pluriel des verbes*, en omettant souvent de mentionner le singulier. Présenté généralement en deux temps, d'abord sous la forme déterminant + nom, puis avec une focalisation sur l'étude des verbes du premier groupe –ce qui répond aux recommandations des textes officiels-, toutes ces méthodes de lecture mettent l'accent sur la différenciation entre les formes écrites en *ent*] et les marques des verbes du 1^{er} groupe, qui elles « ne s'entendent pas ». Les quelques courts exercices d'application qui sont proposés aux élèves à l'écrit ressemblent aux exercices d'entraînement des niveaux supérieurs. Cette option méthodologique mélange une approche descriptive des marques du nombre sous l'angle de la lecture oralisée et un objectif normatif du point de vue de l'orthographe, sans travail explicite sur le sens du marquage morphologique pour la communication écrite.

Nous constatons enfin que ce qui est présenté aux élèves comme « le pluriel » correspond toujours aux mêmes modèles syntaxiques : article pluriel + nom au pluriel / article au pluriel + nom au pluriel + verbe à la troisième personne du pluriel / pronom sujet au pluriel + verbe à la troisième personne du pluriel. Cette approche limite considérablement la représentation que les élèves peuvent construire du nombre grammatical dans son ensemble. Outre le fait qu'elle empêche l'observation des chaînes d'accord, elle limite considérablement les possibilités de travail sur le sens. Nous en déduisons que ces choix ne sont pas faits dans une perspective d'introduction d'un concept, mais exclusivement avec des visées orthographiques.

Il apparaît que ce qu'il est important de mettre en place dans la construction du nombre grammatical n'est pas clairement défini, rendu transparent aux yeux des enseignants et amené avec méthodologie auprès des élèves.

5.3. Singulier/pluriel : données quantitatives

Afin d'avoir une vision encore plus précise de la représentation du nombre grammatical dans les manuels scolaires, nous avons comparé les données de nos observations sur les manuels et dans les classes avec des éléments statistiques de fréquence du singulier et du pluriel en milieu naturel et en situation scolaire.

Dubois (1965 : 48) établit pour la première fois, à partir d'une enquête statistique, la proportion des syntagmes nominaux au singulier et au pluriel dans des conversations familières et un corpus de textes. « Ce qui ressort d'abord de ces rapports statistiques, c'est l'inégalité considérable qui existe entre les singuliers et les pluriels : pour 4 ou 5 singuliers, on rencontre 1 pluriel ; autrement dit la probabilité de rencontrer un syntagme nominal portant la marque du pluriel ne représente que 1/4 ou 1/5 de voir un syntagme singulier. »

Nous avons confronté ces observations relatives au nombre en situation de communication, aux données de la base MANULEX (Lété, Sprenger-Charolles, & Colé, 2004) qui fournit les fréquences d'occurrences de 23 900 lemmes et 48 900 formes orthographiques extraits d'un corpus de 54 manuels scolaires de lecture. Librement accessible sur le Web, cet outil est à la disposition des chercheurs qui travaillent notamment sur l'acquisition de la lecture. Il permet par des normes fiables et actualisées d'avoir des informations sur l'exposition à l'écrit des enfants à trois niveaux d'âge : CP, CE1 et cycle 3. Notre objectif est de permettre une description quantitative du langage écrit rencontré par les lecteurs débutants et d'en saisir des variables pour notre étude expérimentale

5.3.1 Le pluriel nominal dans les manuels scolaires

Nous avons relevé 30 déterminants introducteurs de singulier ou de pluriel parmi les plus utilisés. En élargissant cette classe à quelques adjectifs, nous avons ainsi constitué une liste de 35 occurrences introductrices du pluriel ou du singulier pour les trois niveaux scolaires que propose la base de données. Parmi les adjectifs numéraux, en dehors de *un*, il est intéressant de noter que *deux* se place également parmi les cents mots les plus fréquents de la langue française quoiqu'il n'apparaisse pas dans notre corpus.

Tableau 2 : Relevé par ordre alphabétique des introducteurs de singulier et de pluriel et de leur fréquence dans les manuels de lecture de l'école primaire en France

		CP	CE1	CE2/CM2	Tous niveaux
au	DET	4 773,80	5 361,02	5 647,86	5 381,16
aux	DET	1 090,66	1 325,54	1 633,36	1 474,70
aucun	ADJ	8,31	78,50	84,93	73,59
aucune	ADJ	10,54	31,09	84,33	63,87
ce	DET	1 453,13	2 150,08	2 619,47	2 466,58
ces	DET	619,46	1 277,03	1 593,43	1 391,23
cet	DET	181,99	288,76	448,86	378,19
cette	DET	938,85	1 528,28	1 911,77	1 685,41
chaque	ADJ	660,06	1370,92	1 119,30	1 107,39
de*	PRE	25 056,03	29 395,00	34 048,88	31 333,79
des	DET	10 966,62	11 201,48	10 788,81	10 669,61
du	DET	6 517,12	6 991,62	8 184,73	7 578,67
l'	DET	10 353,53	11 594,60	13 351,54	12 383,74
la	DET	31 309,86	25 824,85	25 843,90	25 855,45
le	DET	32 230,77	29 404,72	27 203,40	27 585,93
les	DET	13 993,85	19 588,83	18 612,12	17 911,12
leur	DET	537,29	839,18	994,40	892,71
leurs	DET	355,68	570,69	674,07	605,22
ma	DET	999,73	1 041,08	899,74	926,10
mes	DET	430,31	589,89	567,33	549,21
mon	DET	1 824,41	1 533,91	1 618,16	1 597,50
nos	DET	123,43	192,96	313,24	261,86
notre	DET	228,92	248,86	437,87	366,86
plusieurs	ADJ	41,07	209,67	346,95	275,96
quelques	ADJ	342,31	434,53	611,72	535,31
sa	DET	3 741,91	3 029,44	2 977,85	3 018,90
ses	DET	2 209,86	2 352,39	2 406,06	2 329,55
son	DET	5 141,88	3 865,62	3 945,67	3 985,79
ta	DET	378,88	606,49	337,67	388,35
tes	DET	229,48	494,27	298,73	323,77
ton	DET	441,74	1 088,93	754,41	773,77
un	DET	28 807,19	17 351,62	16 276,06	17 483,20
une	DET	20 528,37	11 606,65	10 061,32	11 266,38
vos	DET	52,33	139,33	172,13	150,14
votre	DET	249,57	317,81	424,69	378,70

Dans un deuxième temps, nous les avons classés par ordre de fréquence. Nous avons choisi de faire apparaître dans ce tableau, sans toutefois le comptabiliser dans le calcul des pourcentages, le mot « *de* ». La base de données Manulex, ne distingue pas les deux formes sous lesquelles il est utilisé en français soit préposition - *je viens de France*- et/ou déterminant – *les jours de fête étaient*

comptés ; *il vend de grosses pommes*. Pourquoi ce choix ? *De* est un des mots les plus utilisés de la langue française. On estime selon d'autres sources (MEN 2010b) à environ 1/3 des usages, son rôle de déterminant. Introduceur selon le contexte de l'idée de singulier ou de pluriel, il constitue donc à la fois une source de difficultés pour les élèves mais également un objet intéressant d'observation. Dans la partie expérimentale de notre recherche, nous avons utilisé les propriétés de ce déterminant pour proposer des situations problèmes aux élèves. Nous avons donc pris le parti de l'insérer dans le tableau où il apparaît en grisé, juste à titre informatif pour le lecteur, sans le comptabiliser dans les totaux.

Tableau 3 : Tableau de fréquence des déterminants dans les manuels de lecture						
Rang CP		Fréquence CP		Rang Cycle 3		Fréquence CE2/CM2
1	le (dét)	32 230,76		1	de (prép et dét)*	34 048,89
2	la (dét)	31 309,86		2	le (dét)	27203,39
3	un (dét)	28 807, 19		3	la (dét)	25843,89
4	de (prép et dét)*	25056,02		4	les (dét)	18612,12
5	une (dét)	20528,37		5	un (dét)	16276,05
6	les (dét)	13993,84		6	des (dét)	10788,81
7	des (dét)	10966,61		7	une (dét)	10061,31
8	du (dét)	6517,12		8	du (dét)	8184, 72
9	son (dét)	5141,88		9	au (dét)	5647,86
10	au (dét)	4773,79		10	son (dét)	3945,67
11	sa (dét)	3741,90		11	sa (dét)	2977,85
12	ses (dét)	2209,85		12	ce (dét)	2619,47
13	mon (dét)	1824,41		13	ses (dét)	2406,06
14	ce (dét)	1453,13		14	cette (dét)	1911,77
15	aux (dét)	1090,66		15	aux (dét)	1633,35
16	ma (dét)	999,73		16	mon (dét)	1618,16
17	cette (dét)	938,85		17	ces (dét)	1593,42
18	chaque (adj)	660,05		18	chaque (adj)	1119,30
19	ces (dét)	619,45		19	leur (dét)	994,40
20	quel (adj)	540,36		20	ma (dét)	899,74
Total		76000,07		Total		136 152,69
% des déterminants au pluriel		17 %		% des déterminants au pluriel		25,7 %

Pour information, l'adjectif numéral *deux* que nous n'avons pas fait apparaître ici, se situerait entre *ce* et *aux*, à la 15^{ème} place, avec 1241,70 occurrences dans les manuels de lecture de CP, et entre *ses* et *cette*, la 14^{ème} place, avec 2357,52 occurrences dans les manuels de lecture de Cycle 3.

En comparant ces deux tableaux, on constate au niveau du CP une surreprésentation des articles au singulier notamment *un* et *une* et un rapport entre les occurrences au singulier et les occurrences au pluriel qui laisse apparaître un taux de 17 % pour ces dernières soit un chiffre nettement inférieur à la moyenne de 22% établie par Dubois. Les données pour le cycle 3, en revanche, quoique plus

proches de la moyenne de Dubois, laissent transparaître une proportion du pluriel nettement plus importante que la moyenne de référence, mais avec toutefois un usage des différents déterminants s'équilibrant mieux sur l'ensemble du tableau.

Il est intéressant de comparer l'usage des différents déterminants et leur répartition. Cette analyse montre la surreprésentation des articles singuliers dans les manuels de CP. La prééminence de *les* et *des*, pour les déterminants au pluriel est très nette. Nous constatons en terme relatifs, une proportion, importante au CP, de l'usage de *des*. Le déterminant *ses* y est représenté dans une proportion également assez proche de celle du cycle 3. Cela pourrait laisser entendre que dans le fonctionnement de la langue écrite, celui-ci joue un rôle important. Dans aucun des manuels analysés, pourtant, il n'est mis en avant comme introducteur du pluriel. Dans les exercices proposés dans l'étude du code, on remarque que c'est généralement l'article défini *les* qui est utilisé, alors que les enseignants ont tendance à mettre en avant l'opposition *un/des* lorsqu'ils travaillent avec les élèves.

La place de *de* apparaît comme importante dans les deux niveaux. Si l'on admet que pour un tiers de ses usages, ce mot est utilisé comme déterminant, introducteur soit du singulier, soit du pluriel, en fonction du contexte et des choix énonciatifs du locuteur, cela en fait un objet de travail intéressant. Au niveau du sens, il apparaît comme un mot important à connaître. Il pourrait par ailleurs aider les élèves à comprendre comment et pourquoi différencier les deux nombres du français à l'écrit.

5.4.2 Le pluriel des verbes dans les manuels scolaires

Selon le même principe, nous avons comparé l'utilisation des pronoms personnels 3^{ème} personne comme indicateur possible des formes verbales rencontrées dans les manuels. Cette approche partielle et non exhaustive de toutes les occurrences verbales au pluriel permet cependant d'avoir une première idée de l'exposition des élèves aux différents items et de ce fait aux formes verbales au pluriel.

Nous constatons au niveau du CP une sous-représentation des pronoms-pluriel par rapport aux pronoms-singulier. Nous en déduisons que si l'introduction d'un verbe au pluriel par les pronoms personnels sujets *ils* et *elles*, n'est pas très fréquente. Les élèves sont vraisemblablement très peu mis en contact avec la morphologie des verbes au pluriel par rapport à celle du singulier où l'usage des pronoms semble fréquente et habituelle au regard des chiffres dans les deux niveaux.

Tableau 4 Tableau de fréquence des pronoms sujet 3 ^{ème} personne					
CP				CE2/CM2	
	il	22 020,3958			il
	elle	8507,24359			elle
	ils	2728,55174			ils
	elles	425,04569			elles
% des pronoms au pluriel		10%		% des pronoms au pluriel	18%

Les verbes au pluriel pourraient également être introduits par d'autres moyens. Dans le livret, *Lire au CP* (MEN 2010a), c'est pourtant à cause de la non-reconnaissance du pronom sujet pluriel qu'est expliquée l'absence de marquage sur le verbe. Cette analyse, qui met en avant le rôle des reprises anaphoriques par les pronoms personnels sujet, ne correspond donc ni à la structure des textes donnés à lire aux élèves, ni à leurs besoins d'identification du sujet.

Certains auteurs se sont particulièrement intéressés aux relations entre lecture et écriture. Le principe général est que l'un des deux savoir-faire, la lecture ou l'écriture, constitue un stimulateur pour le développement de l'autre. Le modèle développemental de Frith (1986) permet d'avoir une vision synthétique de ce processus.

Tableau 5 Le modèle de développement de Frith

stade	lecture	écriture
Logographique :	Logographique Logographique	Symbolique Logographique
alphabétique	Logographique alphabétique	Alphabétique Alphabétique
orthographique	Orthographique orthographique	Alphabétique orthographique

Selon ce modèle, chacune des trois stratégies de lecture-écriture se présente toujours en deux phases. La stratégie logographique se développe d'abord en lecture. L'écriture, à ce stade, est encore essentiellement symbolique et s'exprime par le biais du dessin. L'enfant saisit directement l'image du mot, aptitude que dans une deuxième phase d'appropriation il transfère à l'écriture. L'acquisition du processus alphabétique se fait en revanche d'abord à travers les activités d'écriture, puis est peu à peu mise en application en lecture. En effet, malgré un apprentissage alphabétique de la lecture, l'enfant utilise une « béquille » logographique. Inversement, la stratégie orthographique apparaît d'abord en lecture où l'enfant réussit à saisir des différences avant de pouvoir lui-même les

utiliser en écriture. A un stade supérieur, chez le lecteur-scripteur expert, l'activation simultanée des différentes stratégies joue de nouveau un rôle dans les processus d'automatisation.

Le calendrier et le mode d'apprentissage de la lecture mis en place dans les classes de CP pourraient donc constituer un frein à la mise en place des compétences orthographiques, dans la mesure où la langue donnée à lire aux élèves ne leur permet pas d'exercer leurs capacités d'observation et d'analyse nécessaires au développement de la stratégie orthographique. La mise en évidence de la faible exposition aux variations de nombre à l'écrit en CP dénote un problème dans l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écrit où la morphologie représente pourtant un aspect important de la langue. Si plusieurs études Largy & Al. (2004) établissent le lien entre la fréquence des rencontres par l'élève des mots dans leurs différentes formes fléchies et la réussite orthographique, notre analyse met globalement en avant un important « déficit » au niveau de la représentation des formes du pluriel.

5.4 Le nombre grammatical dans le discours des enseignants

L'exploration du pôle enseignant est nécessaire pour déchiffrer ce qui se joue dans la classe. L'observation du rapport à l'orthographe et à la langue, autour de la transmission du concept de nombre grammatical et des connaissances qui y sont liées permet de comprendre comment sont appréhendées, dans la mise en place de cet enseignement, les difficultés de la morphologie, le rapport à l'écriture et l'accompagnement des élèves. La manière dont l'enseignant parle de l'objet étudié constitue une information fondamentale sur la représentation qu'il en a, la place qu'il lui donne et donc à travers cette image, il fournit des données importantes sur ce qu'il va partiellement transmettre à ses élèves.

A ce niveau d'analyse, le type de données pouvant être recueillies au cours d'entretiens semi-directifs, nous a semblé important pour compléter notre recherche. Chacune des enseignantes sélectionnée pour notre protocole, a été amenée lors d'un entretien semi-directif individuel, à aborder la manière dont le nombre grammatical était introduit et évalué dans sa classe, la manière dont elle en parlait aux élèves, ce qu'elle-même en savait et ce qui lui posait problème. Les entretiens se sont déroulés dans les classes des enseignants en dehors de la présence des élèves.

Dans une étude portant sur la norme orthographique chez les enseignants entrant dans le métier, Péret & al. (2008) avaient retenu trois strates de savoirs pour conduire leurs analyses : les savoirs hérités, les savoirs conquis et les savoirs imposés. Ils établissent que ces trois niveaux de savoirs peuvent cohabiter mais aussi parfois entrer en conflit lors de la transposition didactique. Nous avons retenu et adapté cette classification comme analyseur de notre corpus pour tenter de saisir les

représentations du nombre grammatical chez les six enseignantes de notre échantillon, désormais notées E1, E2, E3...

5.4.1 Les savoirs hérités

Les savoirs hérités constituent pour notre analyse ce qui reste de l'apprentissage de la morphologie du pluriel et des traces qui en subsistent. Toutes les enseignantes n'abordent pas explicitement cet héritage. Celles qui y font le plus rapidement référence d'un point de vue personnel, dès le début de l'entretien, sont plutôt celles qui reconnaissent avoir eu plus jeunes des difficultés en orthographe. Elles adoptent par ailleurs, dans leur discours, une posture moins normative à l'égard des élèves et une attitude exploratoire dans leur enseignement de l'orthographe.

Moi je me rappelle gamine, l'orthographe grammaticale ça s'est mis en place vers l'âge de 15-16 ans/ vers la troisième/ du coup je m'inquiète pas trop/ je focalise pas trop sur les fautes d'orthographe (Entretien enseignante E3)

Des dures années d'apprentissage et même à la fin on hésite/ moi il y a des choses que je sais toujours pas (Entretien enseignante E6)

Moi l'orthographe française m'a toujours posé problème (Entretien enseignante E4)

Pour les autres, elles expriment l'opposition entre un savoir acquis facilement en tant qu'élève et un enseignement difficile à transmettre.

quand on voit un gamin qui arrive en sixième/ le mal qu'il a à mettre un « ent », un « s », un « x » / moi en CM2 ça me posait pas de problèmes/ (Entretien enseignante E2)

moi le pluriel je pensais pas que c'était si compliqué (Entretien enseignante E5)

moi/ le pluriel ça me paraissait assez trivial/ mais en fait pour les élèves en difficulté ça ne l'est pas (Entretien enseignante E1)

La référence à l'enseignement reçu peut également être présente. À défaut d'autres éléments, elle s'inscrit comme modèle à transmettre même si des doutes sont parfois émis :

moi j'ai fait comme on fait chez les grands et de la façon que j'avais eu petite (Entretien enseignante E6)

je leur dis comme j'ai appris si y en a plusieurs on met un s/ en fait j leur dit ça mais c'est pas toujours vrai/ je leur dis ça parce que je pense que sur les.../ déjà si ils prennent le réflexe/ à vrai dire j'ai que ça/ est-ce qu'il y en a un ou plusieurs?/ et est-ce que c'est un nom ou un verbe?/ j'ai que ça ces deux questions-là/ mais je rentre pas du tout dans les cas particuliers (Entretien enseignante E5)

je me souviens de moi/ de ce que j'ai fait petite à l'école/ chou, caillou, joujou : x/ bon ça doit être important ↘ // (Entretien enseignante E6)

un s ou pas d's/ un s pour le pluriel/ moi petite ça m'aurait pas parlé (Entretien enseignante E6)

Le couplage avec le genre apparaît à différentes reprises comme étroitement lié à l'apprentissage du nombre. Le rapprochement de ces deux savoirs, très ancré dans la tradition grammaticale et éditoriale française, véhicule de nombreuses ambiguïtés. En traitant simultanément le genre, donnée aléatoire issue de l'héritage culturel et le nombre choix énonciatif du locuteur, l'élève les considère souvent par amalgame, l'un et l'autre comme une loterie.

le nombre grammatical/ le genre et le nombre quoi ↗ (Entretien enseignante E4)

Donc quand y a un s ça veut dire qu'y en a plusieurs, c'est comme le féminin quand y a un e quand on dit une quand on dit un/ c'est déjà des trucs qu'ils ont de la grande section. (Entretien enseignante E2)

dans déterminant il y a « détermine » donc ça va déterminer le genre et le nombre (Entretien enseignante E3)

Deux autres enseignantes y font également référence à travers l'accueil d'élèves d'origine étrangère. Elles soulignent chez les anglophones leurs difficultés à apprendre le genre des noms, tout en remarquant que ces enfants n'ont par ailleurs pas plus de problèmes que les autres pour exprimer et marquer le nombre. Or l'opposition de genre en français, à l'exception des pronoms, des adjectifs et de quelques cas d'accord du participe passé est neutralisée au pluriel.

Enfin certaines remarques portent plus particulièrement sur des aspects phonologiques, en lien à la fois avec l'origine de l'enseignante et son propre apprentissage :

[me] parents/ il y a la confusion mes/mais// ça vient de la prononciation d'ici/ moi j'ai appris en distinguant bien les deux et c'était beaucoup plus facile ↘ (Entretien enseignante E3)

Nous constatons donc que les savoirs hérités auxquels toutes les enseignantes de notre corpus font références spontanément sont constitués de savoirs anciens, remontant souvent à leur enfance et à leur propre scolarité. Alors que leurs positions d'ex-élève et d'enseignante semblent parfois se confondre, les traces d'héritage, issue de leur formation professionnelle, en revanche n'apparaissent pratiquement pas dans leur discours sur le nombre grammatical.

5.4.2 Les savoirs conquis

Les *savoirs conquis* représentent les savoirs que l'enseignant par son expérience ou sa recherche personnelle va se constituer peu à peu. Ils démontrent une certaine curiosité et une constante interrogation des pratiques.

La référence à d'autres langues apparaît dans plusieurs entretiens, soit qu'elle fasse référence à l'expérience personnelle de l'enseignant ou à l'accueil d'enfants d'origine étrangère :

moi je parle plusieurs langues/ l'anglais/ l'arabe/ l'espagnol et le portugais/ et tu vois dans toutes ces langues on entend la différence entre le singulier et le pluriel/ alors c'est facile quand tu écris/mais pas en français/ en français il faut réfléchir à ce que tu vas mettre comme marque s ou ent/ moi j'ai appris le portugais parce que je suis allée passer un an là-bas avec mon mari/ en très peu de temps je pouvais envoyer des mails/ tu te rends compte écrire comme ça/ très vite et se faire comprendre//en français c'est beaucoup plus difficile/ il faut penser à tout un tas de choses// (Entretien enseignante E4)

J'ai un Italien, pour lui c'est facile, ça s'entend la différence (Entretien enseignante E1)

La recherche de renseignements, de documents de référence, d'outils apparaît comme un moyen pour essayer de trouver d'autres informations mais elle se montre assez infructueuse :

on a cherché des choses dans les livres mais on n'a pas trop trouvé (Entretien enseignante E6)

dans les livres y a rien ∇ (Entretien enseignante E2)

je trouve qu'il y a pas grand-chose/ je suis allée voir sur des forums des trucs comme ça sur internet/ comment on aborde la notion de nom et de verbe sur internet/je me suis posée ces questions-là/ ouais mais c'est pas des choses de didactique c'est plus des ... (geste de la main)/ des trucs/ ouais des trucs de collègues qui ont aussi réfléchi à la question/ (Entretien enseignante E5)

j'ai cherché un peu sur internet/ j'ai trouvé des jeux/ j'ai trouvé des choses mais sur des sites anglais qui faisaient appel aux images (Entretien enseignante E6)

La constitution de matériel personnel peut alors apparaître comme une solution personnelle quand le besoin d'avoir une approche plus large que celle consistant en la seule observation à partir de textes écrits.

j'ai préparé des petites étiquettes/des jeux/ des dessins/ des choses pour classer/ là c'est du singulier/ là c'est du pluriel (Entretien enseignante E1)

j'ai créé des petites choses parce que je me suis aperçue que rien que la notion de singulier et pluriel n'était pas évidente pour certains élèves en difficulté// ne serait-ce que savoir qu'une situation est au singulier ou au pluriel/ moi ça me paraissait assez trivial mais pour les élèves en difficulté ça ne l'est pas/ si on ne fait pas ça/ ça reste dans une théorie intellectuelle/ (Entretien enseignante E1)

j'ai trouvé des petits jeux mais j'ai pas eu le temps de les préparer (Entretien enseignante E6)

Le recours aux compétences des collègues, au partage des connaissances et des savoir-faire est une autre voie également exploitée.

pour faire la différence entre le nom et le verbe/ j'en avais parlé aussi aux collègues pour savoir comment ils en parlaient eux (Entretien enseignante E5)

Dans la perspective de notre recherche, une douzaine d'enseignants ont été contactés avant de décider de conduire ce travail dans un même contexte. Dans la quasi-totalité des cas, nous avons constaté deux attitudes successives. D'abord, lors de la prise initiale de contact, pour présenter rapidement le projet, les enseignants ont eu une réaction assez dubitative. Malgré un accord de principe rapide, ils voyaient généralement mal ce qui pouvait motiver une recherche sur le nombre grammatical au cycle 2. Ils jugeaient qu'ils n'avaient pas fait grand-chose et qu'ils avaient très peu de choses à dire. Le simple fait, pourtant de montrer de l'intérêt pour cet enseignement-apprentissage a, très rapidement, commencé à susciter de leur part de nombreuses réactions et interrogations quant aux modalités d'enseignement, aux capacités des élèves, au rapport à la norme et à l'évaluation. Cette position d'ouverture dénote un important besoin d'accompagnement pour cet enseignement-apprentissage.

5.4.3 Les savoirs imposés

Les *savoirs imposés* regroupent les savoirs issus de l'institution à travers les programmes et les textes des documents d'application. L'enseignant, dont on parle souvent de la liberté pédagogique, n'est pas le seul à opérer des choix, il dépend étroitement des « décideurs institutionnels ».

de la part de certains collègues et de l'institution il y a des pressions/ il y a les pressions des collègues d'après/ ouais ils te disent/ ils savent pas écrire (Entretien enseignante E3)

j'insiste plus avec les nouveaux programmes/ parce qu'on a des choses plus cadrées en grammaire depuis 2 ans et qui demandent de faire des choses beaucoup plus systématiques/ Je suis pas sûre qu'ils aient tous la maturité pour l'appréhender et le systématiser/ maintenant le réinvestir en expression écrite/là...(Entretien enseignante E1)

c'est vraiment difficile parce que nous/ on arrive à écrire en pensant/ mais tu te rends compte l'âge qu'on a// les enfants ils sont déjà dans l'apprentissage de la lecture/alors d'ici à penser à s'extraire de ça// déjà l'orthographe des mots change phonétiquement par rapport à la transcription/ tu vois/ si aussi en plus il faut qu'ils pensent marques du pluriel c'est trop leur demander tu vois/...(Entretien enseignante E4)

avant je le faisais de façon beaucoup plus intuitive/ je ne faisais rien de systématique/ on observait on découvrait on essayait d'appliquer/ mais là/ les évaluations de CP te demandent d'évaluer la reconnaissance du nom/ du verbe/ de l'infinitif et des premiers accords/ je trouve ça difficile//(Entretien enseignante E1)

Les connaissances grammaticales nécessaires à l'enseignement du nombre grammatical posent souvent problème aux enseignantes elles-mêmes, qui jugent leur formation insuffisante. L'entrée dans l'enseignement-apprentissage grammatical, comme le soulignent Gourdet (2010), Branca-Rosoff & Gomila (2004) ou encore Lepoivre & Sautot (2009) n'est évidente ni pour l'élève ni pour le maître. Dans le cas de notre étude, toutes les enseignantes interrogées trouvent cet enseignement difficile, elles se cristallisent sur les notions, sur la transmission normative de savoirs linguistiques sans pouvoir se détacher de la tradition scolaire.

Je trouve ça difficile/ au CP on est vraiment dans le déchiffrage/ ben y a certains enfants qui sont complètement dans le déchiffrage / donc la nature du mot y en sont pas là du tout / y sont à regarder les sons qui fabriquent les mots / enfin à regarder les lettres pour faire les sons // faut prendre du recul pour savoir ce qu'est le mot en plus// (Entretien enseignante E2)

c'est complexe/ c'est complexe le (pluriel) // faut connaître la différence entre le verbe et le nom donc ça c'est pas très concret quand même/ et des choses qu'on n'entend pas/ c'est vraiment difficile quoi comme notion en fait // (Entretien enseignante E5)

les verbes c'est plus compliqué je trouve/hein/ les verbes on avait dit/ j'avais dit le plus souvent c'est des actions/ j'voulais pas trop les embrouiller avec d'autres choses parce que c'est pas toujours des actions// j'leur avais dit le plus souvent c'est des actions/ et il faut

voir si on peut dire le verbe avec il ou elle/ voilà ▽ // donc on avait donné des exemples/mais là je trouve que pour des CP c'est/ c'est compliqué ▽ // (Entretien enseignante E5)

moi je parle beaucoup de déterminant et je ne rentre pas trop dans la nature des déterminants /même en CE2 c'est difficile ▽/ et je comprends pas pourquoi on commence pas à parler de déterminant (Entretien enseignante E3)

Lorsque les enseignants parlent de leur manière d'aborder le nombre grammatical, il apparaît dès les premiers entretiens que cet enseignement-apprentissage a un statut particulier. Dans les classes que nous avons observées, et chez de nombreux enseignants, même lorsqu'il n'y a pas de manuel de lecture, le même type d'approche à travers la lecture, que ce que nous avons pu observer à travers l'analyse des manuels est mis en avant dans le discours, avec un calendrier similaire. Le monde de l'édition à travers les textes provenant des manuels s'inscrit dans la sphère des savoirs imposés en se référant aux instructions officielles. Alors que les élèves ont déjà eu l'occasion de rencontrer à différentes reprises des textes avec des noms et des verbes au pluriel, toutes les enseignantes de notre enquête s'accordent pour situer cet apprentissage au troisième trimestre et selon un même mode d'approche.

(Entretien enseignant E1) C'est plutôt le travail du 3^{ème} trimestre/ pour moi CP

(Entretien enseignant E5)

– - - - -] ▽ / donc on a observé assez souvent ces –ent-/ et du coup on a vu que c'était pour le pluriel// pour les verbes au pluriel/ alors pour l'instant ils ont/ je pense qu'ils ont compris en observant qu'y a des –ent- qu'on n'entend pas qui sont pour le pluriel et qu'y a aussi des –s- qui sont pour le pluriel/

(Entretien enseignant E2) là en ce moment (début avril) on est en plein dans les –ent-/ donc la distinction entre le [ã] comme dans comment et puis ils mangent au pluriel/ e n t / on est en plein là-dedans/ là en ce moment/ donc/ et bien y avait un texte avec plein de [ã] partout/ y se trouvait que dans la lecture y en avait/ c'est venu comme ça/ ça vient de la lecture et puis on a cherché les [ã] qui faisaient [ã] et les [ã] qui ne s'entendaient pas et qui étaient des marques de pluriel de verbes et là on a commencé à parler de verbe en plus/

Le travail mené en amont est rarement évoqué, par contre, le choix de textes « faciles » sans pluriels, est souvent mentionné.

(Entretien enseignant E6) ben nous en fait on est entré/ ben vraiment progressivement/ pfff plus/ ben les premiers rapports avec le pluriel c'était au mois de février-mars/ quand on a/ quand i commençaient vraiment à lire des textes/ et puis/ bon au début on sélectionnait des textes vraiment très faciles/ bon y avait pas les -e-n-t- dans les verbes/ c'étaient des textes au singulier/ à la troisième personne du singulier/ et bon maintenant il y a beaucoup de pluriels//

Nous constatons ici qu'il y a peu de différences entre les discours des enseignantes expérimentées et des enseignantes débutantes. Les options pédagogiques, mises en avant, pendant les premiers mois d'apprentissage de la lecture-écriture, apparaissent comme un « habillage » de mêmes procédés pédagogiques dans lesquels on perçoit à la fois le poids de l'héritage scolaire et l'influence des outils pédagogiques issus de l'édition.

5.4.4 L'insécurité face aux savoirs à transmettre

Une chose frappante, dans l'ensemble des entretiens que nous avons pu conduire, est l'importance donnée aux apprentissages grammaticaux et l'insécurité face à cet enseignement. Les enseignantes interviewées sont conscientes de cette situation et des difficultés qu'elles rencontrent pour parler de la langue aux enfants.

les noms on avait dit un une et c'est une chose /ça peut être un animal une chose un lieu/ bon on avait un peu dit comme ça/ mais c'était surtout le un une et puis quand i donnaient des contre-exemple j leur disais alors/ est-ce qu'on peut dire un pendant par exemple/ non/ alors non c'est pas un nom/ et les verbes/ les verbes c'est plus compliqué je trouve∇/hein∇/ les verbes on avait dit/ j'avais dit le plus souvent c'est une action/ j'voulais pas trop les embrouiller avec d'autres choses parce que c'est pas toujours des actions/j leur avais dit le plus souvent c'est des actions/ et i faut voir si on peut dire le verbe avec il ou elle/ il fait/ bon∇ / voilà∇/ donc on avait donné des exemples/mais là je trouve que pour des CP c'est/ c'est compliqué// d'ailleurs y avait un exercice où i fallait mettre d'un côté les noms d'un côté les verbes/ mais c'est super compliqué/ les verbes c'est plus compliqué je trouve∇//
(Entretien enseignante E5)

à vrai dire j'ai que ça que je leur dis/et est-ce que y en a un ou plusieurs/ et ensuite est-ce que c'est un nom ou un verbe/ la deuxième question qui vient// j'ai que ça∇ ces deux questions-là/ mais je rentre pas du tout dans les cas particuliers/ parce que il y a des tas de

cas particuliers/ mais à vrai dire j'ai que ces deux questions ∇ / *est-ce que y en a un ou plusieurs* ∇ / *est-ce que c'est un nom ou un verbe* ∇ / *j'ai que ça* ∇ *ces deux questions-là* ∇ // (Entretien enseignante E5)

voir après comment ça se joue dans le groupe nominal/ là ça va encore/ mais l'accord du groupe verbal moi me pose problème (Entretien enseignante E1)

pour certains il faut juste rajouter des -s/ la façon d'y remédier est quelque chose qui me pose problème/ On rajoute des choses sur le nom et on rajoute autre chose sur le verbe mais je dois avouer que je patauge un peu (Entretien enseignante E1)

ma réponse c'est toujours un peu pareil/ (Entretien enseignante E6)

Moi il me manque quelque chose, ça reste vague/ trop superficiel (Entretien enseignante E1)

Ce manque de confiance témoigne de leurs difficultés dans la mise en place de l'enseignement grammatical. Il serait à ce propos intéressant de savoir quel pourcentage d'enseignants du premier degré présentent en inspection des séances de grammaire et d'analyser ce qui ressort des rapports rédigés à l'issue de ces séances.

Un autre domaine de doutes est lié au manque de repères dans les compétences à faire acquérir aux élèves dès la première année de l'école primaire. Dans leur approche du nombre grammatical, ancrée exclusivement dans l'écrit, elles ignorent les compétences orales. Si la compréhension écrite à travers la lecture est bien dissociée de la production écrite dans leur idée d'une évaluation globale des élèves, dans les faits, la réalisation des accords à l'écrit reste l'objectif principal de cet apprentissage. L'idée d'un savoir en construction existe, mais l'objectif orthographique reste prédominant, sans qu'une échelle progressive de réussite pour évaluer les élèves soit, pour toutes, toujours clairement établie.

Bon la compétence est reconnaître je crois/ c'est pas encore trop à la transcription (Entretien enseignante E5)

Les attentes des enseignantes compte tenu de l'entrée tardive dans cet apprentissage -puisque'il se situe dans le dernier tiers de l'année de CP- restent cependant importantes.

pour l'instant par contre pour le mettre en pratique c'est hyper difficile quoi/ c'est hyper hyper difficile//et par contre quand ils lisent/ quand ils le rencontrent dans un texte/ i se trompent pas/ i se trompent pas trop (Entretien enseignante E5)

ils comprennent l'accord du s dans le groupe nominal/ l'accord du verbe c'est déjà plus dur et là j'arrive pas à leur faire passer le cap/ ils le comprennent mais ils ne le réinvestissent pas/ (Entretien enseignante E1)

je vois que notamment les bons élèves/ donc ceux qui ont déjà/ je pense/ intégré que /attention au pluriel petite sonnette d'alarme/ il faut faire quelque chose en particulier/ je pense qu'ils ont déjà intégré ça/ mais ils vont mettre des s aux verbes ou des ent aux noms/ enfin pour l'instant ça reste ça... (Entretien enseignante E5)

on avait assez régulièrement observé donc ils avaient assez bien réussi/ par contre en production d'écrit là ça reste/ c'est vraiment difficile c'est complexe (Entretien enseignante E5)

plusieurs le mot plusieurs reconnaître quand y en a plusieurs ça ne les gêne pas du tout/ reconnaître quand y en a plusieurs en lecture ne leur pose pas de question après/ bon le passage à l'écrit/ ça mettre un s c'est une autre paire de manches (Entretien enseignante E2)

Sur l'ensemble des entretiens, les enseignantes hésitent à parler de *nombre grammatical*, elles préfèrent le terme *pluriel*. A plusieurs reprises elles évitent ce problème terminologique en utilisant des pronoms, en laissant un vide ou leur phrase inachevée. Le vocabulaire métalangagier est relativement réduit. *Pluriel, nom, verbe, mettre un s, mettre ent* -formules sur lesquelles nous reviendrons- s'avèrent être les termes les plus fréquents. *Singulier* et *marque* n'apparaissent que très rarement dans le corpus.

Cette étude exploratoire du discours des enseignants révèle donc un problème relatif à la représentation et à la place des activités liées à la morphologie du nombre qui interroge sur la manière dont les enseignants perçoivent le concept de nombre grammatical et son évaluation. Bien qu'à travers la lecture ou l'écriture de textes, et ce, parfois relativement tôt dans l'année, les élèves rencontrent différentes expressions du pluriel, conduisant à des explications métalangagières, nous constatons que cette approche en situation est minimisée au profit d'un moment précis, en relation avec l'étude d'un texte particulier. Ce dernier regroupe des mots de différentes natures (*comment, lentement, campement*) et des verbes se finissant par *-ent-*. Il semble déterminer un temps spécifique dans cet enseignement-apprentissage. Cette option pédagogique qui consiste à mettre l'accent sur la différence entre ce qui s'entend et ce qui ne s'entend pas, se retrouve dans de nombreux manuels.

5.5 Conclusion

L'option pédagogique, qui prévoit -après un travail implicite presque exclusif sur des syntagmes nominaux et verbaux au singulier- une « exposition » des élèves au pluriel à partir du mois de mars/avril n'est pas propre aux classes observées. Cette approche inductive est considérée avec beaucoup de subjectivité comme naturelle : *y se trouvait que dans la lecture y en avait/ c'est venu comme ça (Entretien Enseignante 2)*, comme un ordonnancement logique des acquis. L'étude de textes choisis où cohabitent les graphies *-ent-* de verbes en *er* et autres mots dans lesquelles cette dernière est prononcée apparaît d'après notre étude comme un procédé très répandu, même si les enseignants reconnaissent eux-mêmes que cela entraîne parfois quelques confusions chez les élèves (entretien enseignant E2) : *dans cette partie de texte/ l'autre jour chez E6/ les enfants y se mélangeaient complètement les pédales/ à la fin / ils réfléchissaient trop/ du coup battement ils lisaient [batm] et puis aux verbes ils lisaient le [ã]/ enfin/ elle a tellement détaillé/ tellement explicité les choses/ ils ont tellement regardé de prêt/ que du coup ils étaient noyés/ donc on arrive à les perdre/*

Les enseignants se sentent mal formés à l'enseignement-apprentissage de ce concept. Ils n'en maîtrisent pas les enjeux et ne disposent pas de modalités d'évaluation adaptées pour aider les élèves dans leur progression.

Malgré son rôle dans la communication rien n'est mis explicitement en place avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, pour faire naître chez les élèves la conscience du nombre grammatical comme choix énonciateur à l'oral comme à l'écrit. En effet, dans chaque énoncé produit, le locuteur ou le scripteur transmet un message porteur de nombreuses indications de nombre. Celles-ci sont indispensables à une bonne communication entre les interlocuteurs tant en compréhension qu'en production. Le travail sur la compréhension et le rôle sémiotique des marques du nombre à l'oral comme à l'écrit semblent sacrifiés au profit d'objectifs de lecture oralisée et d'orthographe.

Le rôle phonologique des déterminants, des liaisons et des flexions verbales sonores des verbes les plus fréquents, du type *il est*→*ils sont* ou *il va*→*ils vont* (Catach 1995 ; 229-230) -pourtant fondamentaux dans la communication- ne sont pas abordés. Une autre contradiction se dessine lorsque l'on compare les données disponibles à travers l'analyse des manuels avec les productions écrites des élèves de notre corpus. Alors que l'enseignement-apprentissage du pluriel se construit exclusivement sur la flexion des verbes à la 3^{ème} personne, en expression écrite, les élèves des classes observées sont souvent invités à écrire des textes où ils parlent d'eux-mêmes. Ce choix pédagogique induit l'utilisation des pronoms *je* et *nous* donc de la première personne du singulier et du pluriel. Or les usages actuels substituent très fréquemment le pronom indéfini *on* au pronom

pluriel nous. De ce fait, et parce que ce pronom indéfini prend une place de plus en plus importante dans la communication, les élèves prennent l'habitude, dans leurs productions écrites, d'utiliser le marquage morphologique du singulier pour exprimer une idée de pluriel. Les multiples usages de ce pronom dans les situations de classe et de vie sociale font de *On* un pronom au nombre initialement indéterminé mais auquel les usages donnent, selon le contexte, une valeur de singulier ou de pluriel. Il conviendrait bien sûr d'analyser sur un plus large corpus le contenu linguistique de productions d'élèves pour vérifier la convergence de nos observations avec d'autres données et de voir comment cet aspect linguistique est pris en compte dans cet enseignement-apprentissage.

La délimitation de l'objet d'enseignement dans le temps n'est définie qu'en apparence car les situations de lecture et écriture de textes en dehors des manuels de lecture confrontent les élèves au nombre grammatical dès leur entrée dans l'écrit sous des formes beaucoup plus diversifiées que ne le laissent présager les textes officiels, les outils pédagogiques et les représentations des enseignants.

A travers l'ensemble de nos analyses, il apparaît clairement que la représentation du nombre grammatical véhiculée dans l'enseignement qui fait s'entrecroiser conventions linguistiques, habitus et algorithme cognitif semble dessiner un dogme méthodologique assez éloigné des besoins des élèves.

6. La focalisation sous l'angle orthographique : une aide ou une entrave ?

Dans la troisième phase de notre recherche, nous avons essayé à travers l'observation « écologique » en classe de plusieurs séances de saisir le nombre grammatical en construction. Cet objet d'enseignement-apprentissage s'est révélé pour la mise en place des observations éminemment plus complexe que d'autres objets grammaticaux déjà appréhendés par la recherche (Canelas-Trevisi, 2010). La délimitation temporelle définie par les enseignants ne correspond que partiellement à l'apparition explicite de l'objet d'enseignement-apprentissage et aux objectifs annoncés par les enseignants.

6.1 Enjeux explicites et implicites de l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical

Depuis la *grammaire de Port-Royal* (1660) qui, jusqu'au XIX^{ème} siècle, a dominé la pensée grammaticale, la conception logique binaire, centrée d'abord sur la prééminence du nom puis l'analyse syntaxique de la phrase en terme de sujet et de prédicat (aujourd'hui assimilé au verbe, ce qui donne à ce terme une double étiquette de fonction et de classe de mots) a peu évolué dans les pratiques de l'école primaire. L'enseignement-apprentissage du nombre grammatical en français tel qu'il est mis en place apparaît donc comme une construction culturelle et intellectuelle (Chervel 2006) de source ancienne qui demande aux élèves dès le plus jeune âge, un très important effort d'abstraction et la gestion simultanée de multiples données.

Si le nombre grammatical est introduit auprès des élèves à travers la lecture, l'objectif premier de son enseignement-apprentissage à l'école, tel qu'il se dessine à travers notre étude, vise essentiellement l'orthographe. De ce fait, les approches pédagogiques tendent à mettre en place des automatismes. L'idée d'automatisation dans la pédagogie du nombre grammatical écrit, n'est pas nouvelle. Elle est à la source de bon nombre d'exercices et de méthodes. Le Bled (Berlion, 2009), dont la première édition remonte à 1946, rappelle dans la préface du volume pour le CP/CE1 :

« A travers l'apprentissage de l'orthographe, c'est en fait la maîtrise de la langue que nous visons ; si l'élève est à l'école de la rigueur et de la correction, il (elle) automatisera progressivement son orthographe et sera ainsi plus attentif(ve) à tous les problèmes que pose une expression personnelles, puisque c'est bien évidemment l'objectif ultime : **mettre l'orthographe au service de l'expression de l'élève.** »

L'idée d'automatisation appartient à la tradition scolaire. De fait, dans nos observations, les enseignantes répètent souvent individuellement ou en grand groupe les mêmes informations pour la

réussite du nombre pluriel. Elles estiment qu'ainsi l'élève accède plus facilement à l'automatisation. Cette dernière fait partie intégrante des représentations des enseignants de notre étude :

(Entretien enseignante E5) *et puis on essaye un peu régulièrement quand on fait la petite phrase du jour/ le matin d'essayer de différencier les noms/ quel nom il y a /le verbe/ quel verbe il y a pour répéter répéter répéter / pour que petit à petit ils prennent l'automatisme*

Si elle constitue dans l'action scripturale le niveau expert à atteindre, il paraît fondamental de comprendre comment on y accède, quels sont les processus cognitifs mis en œuvre ainsi que la médiation à construire au niveau de son enseignement pour donner à tous, élèves et enseignants, les clés d'un savoir relativement transparent à l'oral, dans les échanges quotidiens et complexe à l'écrit, lorsqu'il devient matière d'enseignement.

Telle qu'elle est pratiquée dans les classes, l'automatisation s'appuie sur une entrée syntaxique basée principalement sur la reconnaissance des classes de mots *nom* et *verbe*. Au niveau sémantique elle se limite à la reconnaissance des articles *les* ou *des* et à la question « *est-ce qu'il y en a un ou plusieurs ?* ». Dans les commentaires pour aider à l'analyse des réponses des évaluations de CE1 (MEN, 2011 ; 15), les explications des erreurs à l'épreuve d'orthographe sont, là aussi, pour une large part imputables à un manque d'automatisation. Pour l'accord des noms, « l'élève peut ne pas avoir automatisé les marques du pluriel du nom, ici un (s) ». Pour l'accord du verbe, « il peut rester ancré dans une posture de conjugaison avec les pronoms qu'il connaît par cœur, mais qu'il ne sait pas réinvestir en situation de dictée de phrases avec le sujet composé d'un groupe nominal. » Enfin pour l'accord des adjectifs qualificatifs au sein du groupe nominal, la non réussite peut s'expliquer parce que « l'élève n'a pas encore mis en place les automatismes d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal ». La deuxième source d'erreurs est attribuée à un mauvais repérage du « déterminant pluriel comme inducteur d'accord du nom » ou à la difficulté de « repérer le nom séparé du déterminant par un adjectif qualificatif ».

Par ailleurs, nous avons constaté que certains enjeux fondamentaux ne sont jamais évoqués. À l'oral, par exemple, ni en compréhension, ni en production où certaines chaînes d'accords sont pourtant perceptibles, l'idée de nombre grammatical n'est travaillée ni évaluée. De ce fait, les élèves se trouvent directement confrontés, à travers l'accès à l'écrit, à un concept pour lequel ils peuvent avoir ou non des éléments de connaissances mais sans que ceux-ci soient pris en compte par l'institution.

6.2 Oral, écrit et nombre grammatical

L'idée commune et ambiguë selon laquelle le pluriel d'une part « n'est pas un problème à l'oral » et d'autre part ne peut guère se travailler en dehors de l'écrit se retrouve également dans nos

observations. En production orale, les enseignants de notre étude ont tendance à considérer que leurs élèves ne font pas d'erreurs en dehors de formes atypiques de pluriel entraînant un changement de prononciation, de type cheval/chevaux, elles soulignent souvent leurs bonnes performances.

- *j'ai jamais été choquée par une phrase mal faite à cause d'un pluriel à l'oral* (Entretien Enseignante E6)

à l'oral/ y a pas de problèmes (Entretien Enseignante E2)

- *ils ont déjà une bonne connaissance de la langue/ du français oral/* (Entretien Enseignante E1)

L'écoute attentive des enregistrements permet pourtant de relever, dans les énoncés des élèves, un certain nombre de productions erronées. Les erreurs, de type *c'est des chiens* ou *quatre [z]enfants*, il est vrai communes dans le langage courant, sont courantes mais ne sont pas mentionnées par les enseignantes dans le cadre de notre enquête. Des cas d'ambiguïté *chaque journaux, plusieurs journal*, des problèmes sur des formes contractées *il demande à les écoles / le journal de les écoles* ou verbales, *ce groupe-là font que parler/ les enfants i tient les araignées* ne sont pas retenues comme des erreurs de nombre par les enseignantes. Elles notent, lorsqu'on les leur fait remarquer qu'elles gênent assez peu la communication en cours et les interprètent facilement comme les témoignages d'une maîtrise en construction de la langue. Si certaines, comme celles relevées sur les formes contractées peuvent témoigner d'une certaine perspicacité dans le fonctionnement du système linguistique, toutes s'inscrivent pourtant « hors normes » dans un contexte d'étude de la langue et dans une perspective de maîtrise du nombre grammatical.

Ces divergences d'interprétation posent le problème de la place de la langue et du statut de l'erreur à l'oral et à l'écrit en contexte scolaire. Alors qu'une exigence normative très nette est souvent recherchée dès les premières productions écrites, une assez grande tolérance se dessine à l'oral dans les différentes situations de communication de la vie courante. Nous pensons qu'une attention plus grande portée au concept de nombre et plus généralement aux acquisitions linguistiques, en les replaçant dans une perspective globale d'appropriation de la langue pourrait faire évoluer les pratiques des enseignants. Cela permettrait par ailleurs d'avoir une meilleure idée des besoins des élèves.

6.3 Lecture, littérature et nombre grammatical

Nous avons vu précédemment que dans la conversation, l'enfant est en relation avec un interlocuteur, qui facilite la compréhension par des reformulations de son propos s'il a le sentiment

de ne pas être compris. La syntaxe est celle de l'oral, généralement adaptée à un traitement dans l'immédiateté de la communication.

L'enseignement-apprentissage du nombre grammatical au niveau du CP est étroitement lié aux méthodes de lecture. Notre étude statistique des occurrences plurielles utilisées dans les manuels de CP démontre toutefois une utilisation très limitée du pluriel avec une surreprésentation des déterminants *les* et *des* ainsi qu'une part réduite de pluriels verbaux. Quant aux enseignantes de notre corpus, elles avouent avoir choisi de préférence des textes sans pluriel en début d'année.

A travers l'analyse que nous avons fait des manuels scolaires du CP, nous constatons dans plusieurs d'entre eux un rapport étroit avec des ouvrages de littérature jeunesse dont les textes sont utilisés comme support d'apprentissage. Les enseignantes de notre étude imbriquent de la même façon une approche phonologique et globale de la lecture, grâce à la découverte de différents albums de littérature jeunesse, comme cela se pratique dans de nombreuses classes. Cette façon d'aborder la lecture s'inscrit dans le prolongement des pratiques de maternelle, dans un souci de développer et enrichir à la fois la culture littéraire des élèves et leurs connaissances linguistiques. Pendant ces temps d'apprentissage, les élèves sont mis dans des situations de lecture où la langue n'est pas apurée, ni organisée pour répondre à des contraintes pédagogiques. Les apprenants sont alors de fait mis en contact avec différentes expressions du nombre. Nous remarquons que les élèves, dès lors qu'ils ont saisi le sens de ce qu'ils lisent, ne rencontrent pas de difficultés particulières à oraliser correctement un texte comprenant des marques de pluriel nominales et verbales. Plusieurs études (Downing & Fijalkow (1990 rééd.) Foucambert (1994, rééd) ont montré que la fréquentation de textes variés permet aux élèves d'améliorer leurs capacités en lecture par la prise directe d'indices mais également de leur donner une meilleure compréhension du système linguistique. Pour l'étude de la morphologie, cela permet peu à peu à l'élève, à travers des observations et des déductions en situation de lecteur, de s'approprier certaines règles de fonctionnement propres à l'écrit, mais également de diversifier ses modes d'expression et d'enrichir ses domaines de compréhension, or tous les élèves n'accèdent pas avec les mêmes facilités à un niveau de lecture autonome.

La compréhension du langage écrit entendu (Ducancel, 2006) peut mettre en jeu des compétences très spécifiques, qui ne dérivent pas de la seule maîtrise de l'oral. Les textes que les enseignants lisent à l'école, notamment à travers la présentation d'albums, ne sont pas toujours aussi faciles et leur compréhension peut être bien plus savante que celle des récits oraux issus des pratiques narratives orales. Entrer dans la lecture, c'est pouvoir comprendre des écrits divers qui ne sont pas nécessairement illustrés ou dans lesquels, image et texte s'articulent de façon particulière. Dans la lecture de nombreux albums, les élèves peuvent utiliser les images pour comprendre l'histoire, au point, parfois, de faire l'économie de la compréhension fine du texte entendu. Or, en situation de

lecture autonome, les élèves sont peu à peu confrontés directement à des textes qui ne sont pas forcément accompagnés d'illustrations et à un lexique de plus en plus diversifié.

Dans les ouvrages de littérature jeunesse, nous avons pu constater la présence d'introducteurs de pluriel beaucoup plus variés que ceux retenus pour les activités d'orthographe. Par ailleurs, les constructions syntaxiques y sont également beaucoup plus riches que dans les ouvrages exclusivement dédiés à l'apprentissage de la lecture. L'utilisation régulière d'adjectifs et de verbes de différents groupes et à des temps variés permet d'avoir, à travers l'observation visuelle, une meilleure appréhension du système des chaînes d'accord qui doit être mis en avant. Imaginons un instant que les indicateurs de nombre pluriel soient remplacés par un signe graphique unique et différent de ceux utilisés traditionnellement. Nous avons utilisé pour cette petite expérience, un texte proposé en lecture magistrale dans *rue des contes* (Baron, 2010 ;12). Nous avons choisi bien que cela puisse surprendre de considérer le *s* de *trois* (et le *x* de *deux*), utilisés régulièrement comme des déterminants dans les textes donnés à lire aux élèves, comme des marques de pluriel constant de ces adjectifs numériques.

Il était une fois troiΔ joliΔ petitΔ cochonΔ. IlΔ vivaiΔ avec leur maman dans une petite ferme. Le premier, Nif Nif était plutôt rêveur ; le second, Naf Naf, était plutôt joueur ; enfin Nouf Nouf, le troisième était bricoleur. Le temps passait, lΔ petitΔ cochonΔ grandissaiΔ, et un jour, la maman leur dit : « MΔ enfantΔ, la maison est petite et il est temps que vous voliez de voΔ propreΔ aileΔ. Demain, vous partirez chercher fortune. Bonne chance à vouΔ troiΔ. »

Le lendemain, lΔ troiΔ petitΔ cochonΔ partireΔ droit devant euΔ. En ce temps-là, lΔ loupΔ rôdaiΔ dans lΔ campagneΔ et il valait mieux pour dΔ petitΔ cochonΔ avoir une maison. Aussi, après avoir trouvé un bel endroit près d'un bois, ilΔ décidèrΔ de se construire chacun un toit.

A travers cet exemple, on s'aperçoit que la perception du texte par le lecteur est très différente. Les groupes de mots porteurs d'une idée de pluriel sont mieux mis en évidence et la solidarité qui les unit apparaît de manière beaucoup plus pertinente. Dans ce texte qui ne fait pas l'objet d'un travail sur le nombre, 37 mots / 126 (toutes catégories confondues) sont porteurs d'une idée de pluriel, soit 29% du corpus. Parmi ceux-ci, 8 seulement sont des noms, soit 6% du corpus. 7 sont des verbes utilisés au pluriel : 5 à la troisième personne et 2 à la deuxième personne, ce qui représente 5% du corpus. Les pronoms sujets pluriel, *ils* (2) et *vous* (2) ne représentent que 3% des mots. Cette proportion est divisée par deux si l'on ne prend en compte que les pronoms à la troisième personne. On dénombre 8 « déterminants » au pluriel : *trois/ les* (4)/ *mes/ vos/ des*, soit 6% du corpus et 16 au

singulier : *leur*, *une*(2), *le*(5), *un* (4), *la*(2) et *ce*, soit 19% du corpus total. Dans ce dernier, on remarque une grande variété avec 12 déterminants différents sur les 24 du corpus.

Ainsi, l'enfant qui combine une maîtrise satisfaisante de la langue orale avec suffisamment d'observations linguistiques orales et écrites aura par la suite plus de facilités à comprendre des règles orthographiques et grammaticales qui lui seront d'une certaine manière déjà quelque peu familières. Ces connaissances implicites ou épilinguistiques (Gombert, 2006) que l'enfant développe peu à peu à travers l'observation de son environnement jouent un rôle fondamental dans le développement de ses compétences en lecture et en écriture. Il apparaît donc important de ne pas limiter les élèves à des modèles trop réduits et d'utiliser toutes les potentialités de la langue pour leur faire appréhender le concept de nombre grammatical.

6.4 Parler du nombre grammatical en classe

L'observation de classe permet de saisir directement ce qui se passe, ce qui se dit, ce qui se joue dans les pratiques. L'enseignant doit souvent faire face dans le domaine linguistique à plusieurs niveaux de savoirs à transmettre et, comme nous l'avons vu précédemment, à une représentation héritée de la grammaire et de l'orthographe qui le contraint dans sa recombinaison didactique. Dans le cas de l'apprentissage du nombre grammatical, il se trouve face à deux aspects contradictoires, d'une part une apparente simplicité souvent véhiculée par la tradition de cet enseignement qui naturalise le concept et d'autre part des savoirs parfois complexes qui peuvent interférer dans le déroulement de la classe. Ces différentes situations recueillies sur un temps limité d'observation sont toutefois assez caractéristiques du quotidien des classes et des usages autour du nombre grammatical (observation initiale de classe CP/CE1 7/4/2011).

E2 Ça tombe bien je vous ai prévu une petite évaluation/ C'est sur le singulier et le pluriel/ vous allez avoir des groupes avec des adjectifs et des noms/ on appelle ça le groupe nominal vous vous souvenez? /des fois, ils vont être au singulier, des fois ils vont être au pluriel

Elle écrit : *un petit chat. une petite chatte des petits chats*

Suivent d'autres exemples au tableau pour rappeler ce qu'est un groupe nominal. Les exemples proposés ensuite comportent des erreurs, comme dans le premier exercice d'évaluation prévu pour les élèves.

E2 attention, j'écris peut être des bêtises, elle écrit des bon gâteau

L'absence de marques est assimilée par l'enseignante à une bêtise donc quelque chose de répréhensible, mais n'est jamais interrogée par rapport au sens dans la communication écrite. Plusieurs élèves lèvent la main, l'enseignante en interroge un.

é1 il faut un s à bon et un x à gâteau

E2 *oui pourquoi il a choisi de mettre un x à gâteau ↗*

é2 parce que ça finit par u

L'enseignante ne relève pas cette vérité partielle et enchaîne :

M donc sur la feuille vous devez compléter quand il manque quelque chose/ attention, il y a toujours des points mais quelques fois, il ne faut rien écrire/ après il faut entourer le verbe pour voir ce qui s'accorde/ allez-y, faites bien vos « s » et vos « x »

Un des gros problèmes de la pédagogie de l'orthographe est que le maître ne sait pas toujours s'il enseigne dans le cadre d'un apprentissage ou dans celui d'une révision. L'enseignante semble dans un premier temps avoir besoin de vérifier que la notion de groupe nominal est bien acquise. Elle pense aider ses élèves en apportant un complément d'information qui interfère avec leurs connaissances. La confusion entre genre et nombre est à l'origine d'erreurs. Le dernier conseil conduit plusieurs élèves à marquer plusieurs pluriels par la lettre *-x-*, quand il n'en fallait qu'un sur l'ensemble des exercices. Cette habitude de mettre en avant l'exception est courante dans les pratiques de classe où les enseignants ont rarement connaissance des études quantitatives et descriptives des différentes formes des mots et de leur fréquence. Les outils comme le *Dictionnaire des fréquences* (Imbs, 1971) ou le livre de Gey (1987) qui rassemble sous une forme compact un grand nombre de savoirs en ce domaine sont rarement connus dans le premier degré.

Nous remarquons enfin qu'alors que la compétence visée par la fiche est : « connaît et applique les règles d'accord sujet-verbe et dans le groupe nominal », l'attention des élèves n'est attirée que sur le premier exercice, portant sur l'accord dans le groupe nominal. Les consignes relatives aux exercices sur l'accord sujet-verbe ne sont pas clairement expliquées. La formulation « *après il faut entourer le verbe pour voir ce qui s'accorde* » est très largement chargée d'implicite.

L'enseignante intervient auprès de plusieurs élèves qui visiblement ne réussissent pas à faire le travail demandé. Constatant les difficultés, elle décide de faire une correction immédiate après l'exercice, ce qu'elle n'avait pas prévu initialement. Les élèves sont alors invités à expliciter leurs choix et à les discuter dans une séance collective de travail oral. La situation d'évaluation se présente comme totalement décontextualisée. Elle fait appel à différentes notions mal maîtrisées que l'enseignante se sent dans l'obligation d'évaluer. Seuls trois élèves participent spontanément à la correction, les autres doivent être sollicités.

Au cours d'une séance de lecture dans la classe de niveau inférieur, les élèves sont invités à lire à haute voix un texte qui comporte plusieurs verbes au pluriel. L'un d'entre eux se trompe (Observations initiales GS/CP 7/4/2012) :

é ils s'envolèr[]

E2 attention ici le –ent- on ne le lit pas/ ils s'envolèrent

La manière de parler des faits de langue au sein de la classe n'est pas suffisamment interrogée dans les pratiques. La polysémie (*verbe* pour désigner la classe du mot et sa fonction par exemple) ou des emplois différents, au sens quotidien ou scolaire, de nombreux termes nécessitent une attention particulière de la part du maître, pour ne pas favoriser, comme ci-dessus des représentations erronées chez les élèves. Chez certains, cela entraîne parfois au fil des années une accumulation d'idées fausses et de savoirs parcellaires (Weber, 2004) qui les gênent dans leurs apprentissages. Pour les enfants, ces lettres « qui ne s'entendent pas » mais que l'enseignante présente ici comme des lettres « qui ne se lisent pas » risquent d'apparaître comme négligeables, comme un signe n'ayant pas ou peu de signification, comme une entrave à la compréhension du système linguistique français. L'orthographe française repose sur un système mixte à la fois phonographique et sémiographique. Or la tradition grammaticale scolaire française a souvent préféré à cette double articulation, une analyse exclusivement morphologique englobant l'ensemble des manifestations qui résultent de la flexion du nombre, dans des activités surtout descriptives et classificatrices, oubliant leur histoire et leur évolution.

La dictée est, dès le CP, un moyen de vérification des connaissances utilisé dans le système scolaire français où elle se pratique sous différentes formes. Dans le cadre de nos observations initiales, alors que depuis plusieurs jours, les élèves « sont entrés » dans l'étude du pluriel nominal et verbal, l'enseignante propose une dictée qui ne comporte aucune occurrence au pluriel, à la différence des jours précédents. À la fin de la dictée, les élèves relisent leurs productions individuellement. Certains interpellent l'adulte : (Observations initiales GS/CP 8/4/2012)

é 7 –ami- / on met un s ↗

és ouais –ami- ↗

E (s'adressant à é 7) d'après toi/ quand est-ce que l'on met un –s- ↗

é 7 ...

é2 quand y en a plusieurs/

M oui/ (s'adressant à é 7) et là est qu'il y en a plusieurs ↗

é 7 non

M donc tu n'as pas besoin de mettre un –s-

é3 et à –dormi- ↗?

M non /à –dormi- non plus ↘

On constate dans ce court dialogue que les échanges entre les élèves et l’enseignante portent essentiellement sur la forme. Les élèves s’interrogent sur *dormi* de la même manière que pour le mot *ami*. Le sens n’est que partiellement interrogé. Le texte n’est pas relu dans son ensemble et les élèves se questionnent davantage sur l’image du mot que sur un problème de nombre et de sens. « *ami* » est un mot que les enfants ont souvent vu au pluriel, la demande de l’élève pourrait donc être justifiée par un doute orthographique qui aurait pu être explicité. Les questions des élèves pourraient permettre de rediscuter des compétences travaillées les jours précédents et d’introduire l’idée de singulier dont les enseignantes avouent, lors des entretiens, n’avoir pas ou peu parlé. En dehors du nom de la lettre –s- et de la référence à « plusieurs », il n’y a pas de travail sur le sens des choix orthographiques du point de vue du nombre. Les cahiers sont ramassés par l’enseignante, la dictée de deux courtes phrases n’est pas corrigée en travail collectif.

Lorsque les élèves sont invités à corriger collectivement des phrases qu’ils ont produites, on remarque le même type de questionnement, mais ici l’enseignante introduit également des questions sur la classe grammaticale de certains mots. (Observation initiale CP/CE1 4/4/2012)

E écrit au tableau *Sous l’eau vivent quatre petit poissons /alors ↗*

é8 *Quatre y en a plusieurs*

E mais pourquoi à –petit- on lui mettrait un s ↗

é12 *Y en a plusieurs*

E *Oui mais c’est pas que ça ↘*

é10 *Parce que poisson y a un s*

E2 *Poisson y a un s/ oui mais comment s’appelle le mot petit ↗ é7 ↗*

é7 *Un ajectif*

E *C’est un adjectif qui précise comment sont les poissons et comme il y en a plusieurs/ à petits aussi on met un s /*

L’enseignante attend une réponse quant à la classification grammaticale de *petit*, de ce fait, elle pointe directement l’adjectif. Au niveau du fonctionnement de la langue, les élèves semblent avoir compris que le groupe nominal doit présenter une cohérence de nombre. Le fait de savoir que *petit* est un adjectif n’apporte pas une information indispensable, elle poursuit :

E *une autre / (E écrit au tableau et dit)/ Un poissons / c’est comme ça que tu as fait ↗ / hein ↗ / a une idée./ é14 ↗*

é14 *elle a mis un s à poisson alors que y en a qu’UN ↘*

E *alors qu’est-ce qu’on fait ↗*

és *eh ben/ on enlève le –s- ↘*

E là c'est l'inverse/ d'accord ↗

L'enseignante, là encore, ne profite pas de cette occasion pour parler du singulier. Nous constatons par ailleurs que la marque du pluriel est toujours désignée par le nom de la lettre –s- sans mettre explicitement le rôle de marquage de cette lettre au niveau du nombre.

L'enseignante écrit au tableau : Il a perdu ses aile// les CE1 ils devraient tous avoir trouvé et je pense que de nombreux CP pourraient avoir trouvé/ allez é17/ regarde pas les CE1 regarde le tableau /é19 /qu'est -ce que tu dirais ↗ on parle de quoi ↗ hein/ c'est toujours le même genre d'erreurs qu'on fait aujourd'hui

é17 y a un –s- à perdu

E non/pourquoi on met pas de –s- à perdu ↗/ y a pas de raison

E12 Y a un s à aile

E non/ c'est pas ce que je te demande/ pourquoi y a pas de –s- à perdu ↗ on répond à la question que je pose/ pourquoi on met pas de s à perdu ↗

é14 Parce que y en a pas plusieurs

M Bon c'est l'idée/ parce que y en a pas plusieurs/ et c'est beaucoup plus compliqué avec ces verbes-là ∨

é5 y a un –s- à ailes

E pourquoi ↗ parce que c'est ...

é12 un verbe

M ah non ∨/ pourquoi on met un s à ailes ↗ é2 ↗

é2 parce que y a –ses-

E J'ai perdu mes ailes/ comment on écrirait mes ↗

é 14- m- e- s-

E tu as perdu TES[z] ailes ↗

é 14-t- e- s- [zɛl]

E donc ça (elle montre ses)/ c'est un déterminant pluriel, donc -e s-

Ce type de situation n'est pas propre à nos observations. L'enseignant est souvent surpris par les réponses des élèves qui ne correspondent pas toujours à ses attentes. De ce fait, l'enseignant ne valide pas directement certaines réponses, pourtant justes ou ne réussit pas à saisir les opportunités offertes par les élèves pour asseoir son enseignement. Alors que les élèves sont dans l'application d'une règle à partir de la recherche du sens, l'enseignante, elle, est dans l'exploration des classes grammaticales. Cette logique échappe à de nombreux élèves. L'un d'eux (é12), dont la réponse n'a

pas été validée, fait une nouvelle proposition non plus à partir du sens mais de la classification grammaticale d'un mot. Il échoue une nouvelle fois sans que son erreur ne lui soit expliquée. Quant à la question sur le participe passé, elle est finalement abandonnée par l'adulte qui se rend compte qu'elle n'est pas accessible aux élèves. La mise en relation de plusieurs déterminants possessifs pourrait être intéressante, mais sans explications, elle ne fait pas mouche auprès des élèves.

Les enseignants ont conscience des difficultés auxquelles doivent faire face les élèves, mais leur manière de conduire l'interrogation des données pour aider les élèves apparaît plutôt confuse dans cet entraînement orthographique sur l'ardoise :

*E2 On en refait une// quatre chats se battent// quatre chats// se /battent //réfléchissez
i sont combien les chats↗// qu'est-ce qu'on vient d'expliquer à propos du verbe↗//
essayez de mimer/ c'est quoi le verbe dans la phrase↗// ils sont combien les chats↗/
é Quatre*

*E2 alors quatre c'est un seul ou c'est plusieurs↗
é plusieurs*

*E2 Les chats/ les chats/ à la place de quatre on peut dire les // alors qu'est-ce que je
dois mettre pour montrer qu'ils sont plusieurs les chats↗/
é5 Je mets un s*

Etre observé n'est pas une position facile. Cela demande une certaine prise de distance par rapport à sa pratique, mais aussi une forme de courage, surtout quand, comme dans le cas qui nous intéresse, l'enseignant se sent mal préparé pour accompagner les élèves dans l'apprentissage. La situation d'observateur permet de comprendre ce qui se joue dans les interactions avec les élèves, de voir, comment, dans les situations observées, les nombreux points de flottement dans le discours de l'adulte concourent à faire émerger certaines représentations chez les élèves ou à empêcher que se mettent en place des conduites réflexives. Cela offre également la possibilité d'appréhender plus finement l'image que les enseignants ont de l'objet à enseigner.

Nous constatons à travers notre étude que le savoir grammatical se construit dans tous les temps d'apprentissage, à travers la manière dont l'enseignant utilise le métalangage nécessaire à la construction grammaticale et la représentation de la langue. De ce fait, une vision précise des prérequis et des objectifs visés dans le domaine linguistique semblent indispensables à tous les niveaux de l'école et dans toutes les activités, mais surtout, la didactique du français ne peut faire l'impasse d'une réflexion sur la manière de parler des phénomènes linguistiques dans une terminologie adaptée. Les choix pédagogiques des enseignants ne sont pas révélateurs d'une

absence de compétences, mais du manque de clarté qui nimbe l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical, de la pression institutionnelle et de la carence de données didactiques pour accompagner les élèves.

6.5 Des lettres muettes qui ont beaucoup à dire

Dans la tradition grammaticale française, l'accent est souvent mis sur les caractéristiques morphologiques et étymologiques du français en le mettant en opposition à la transparence d'autres langues comme le turc, le finnois ou encore des langues romanes comme l'italien ou l'espagnol. Cette caractérisation conduit souvent dans les pratiques de classe, les enseignants à opposer les lettres utilisées pour noter les phonèmes aux « lettres muettes » dotées d'une valeur étymologique ou morphographique. *Ils (les élèves) sont intéressés pour comprendre les petites choses qui sont un peu différentes de d'habitude/pourquoi y a des « s » ↗ pourquoi là y a des « ent » qui sont muets ↗ pourquoi y a les lettres muettes à la fin des mots quand y a des mots de la même famille ↗/ ouais ils sont intéressés par ça* (Entretien enseignante E5)

Ces « lettres muettes » sont représentées, d'une part, par les lettres témoignant de l'origine des mots et d'autres part, par les diverses marques grammaticales. Sans nous attarder sur l'orthographe étymologique latine ou grecque des mots souvent recomposée au fil du temps, comme en témoigne le *dictionnaire historique de l'orthographe française* (Catach, 1995), c'est sur les marques morphologiques du pluriel que nous voulons nous pencher. Souvent présentées comme des *lettres muettes*, elles se voient mises en opposition aux lettres sonores constitutives des phonèmes. Dans un contexte d'apprentissage de la lecture, cette distinction faite par les enseignants peut se comprendre, elle est toutefois lourde de conséquences pour la représentation de la langue et de son système de fonctionnement. Il est important de rappeler que si les marques du pluriel en français ne s'entendent plus aujourd'hui, il n'en a pas toujours été ainsi. Or force est de constater que si dans son initiation à l'étymologie l'école traite souvent de l'accent circonflexe, elle oublie en revanche de considérer de la même manière l'écriture des marques morphologiques comme des témoignages du passé et de l'évolution –ou de la non-évolution- de la langue. Les traces qui subsistent aujourd'hui de ce long processus méritent pourtant d'être mieux connues et mieux prises en compte, pour penser l'apprentissage du nombre grammatical, y compris au cycle des apprentissages premiers.

« L's du pluriel a cessé de se prononcer au XVII^{ème} siècle et la longueur qu'en disparaissant il a laissé à la voyelle précédente a elle-même disparu, dans la langue commune dans la dernière partie du XVII^{ème} siècle. » (Gougenheim, 1966). On en retrouve cependant la trace dans la prononciation [e] du digramme *es*, exclusive aux déterminants : *des, les, mes, tes, ses, ces*. Ce premier exemple, nous montre donc l'importance, dans un contexte d'apprentissage de la lecture et de l'écriture,

d'étudier ensemble ces différents déterminants du point de vue phonétique, sémantique et syntaxique comme moyens d'expression de l'idée du pluriel. En entretien semi-directif, une des enseignantes nous présente le cahier d'un élève pour illustrer certaines difficultés :

Mais parent/ y a la confusion mes-mais/ ça vient de la prononciation d'ici/ là elle a même pas fait l'accord avec parent/ on elle a écrit o-n (Entretien enseignante E3)

On constate ici que l'élève qui ne s'est vraisemblablement pas approprié le sens de l'énoncé du point de vue du nombre n'a donc pas pu en toute logique activé l'automatisation des signes écrits du pluriel. Faciliter la reconnaissance des déterminants comme introducteur du nombre dès le début de l'apprentissage de la langue orale, en le poursuivant lors de celui de la lecture/écriture pourrait sans doute limiter les erreurs de graphie sur les déterminants et de ce fait améliorer la reconnaissance des « indices de pluriel » à l'écrit.

Les *lettres muettes* ont d'autres secrets. Le travail préparatoire à la première édition du dictionnaire de l'Académie française nous donne un autre témoignage relatif à la prononciation. A l'article concernant la lettre *x* (Beaulieux, 1951 :260), on trouve dans le fac-similé du manuscrit de Mezeray datant de 1673 les indications suivantes : « Encore que la lettre finale des noms en *aux*, en *eux* et en *oux* se prononce comme vn S, neantmoins il faut les écrire par vn *x*. Exemple *coraux*, *canaux*, *animaux*, *vegetaux*, *trauoux*, *aulx* allia *aux* article du datif pluriel, *seaux* [ou *sceaux*], *tombeaux*, [...]». L'alternance [al]/[o] résulte d'une évolution phonétique. Au XI^{ème} siècle la vocalisation de l devant consonne se termine : *alba* donne *aube*, *falco*→*faucon*. Le pluriel régulier *chevals* évolue donc selon le même principe en *chevaus* or par coutume graphique, le digramme –us se notait généralement par le signe *x* d'où une étape *chevax* prononcée [ʃ əvax]. C'est ensuite le courant étymologique de la Renaissance qui réintroduit le u devant le x « en souvenir de l'étymon latin ». (Gey, 1987). On comprend ainsi que des mots issus d'autres idiomes que le latin aient échappé à cette évolution comme *chagâl* (persan)/ *tchaqâl* (turc) qui donne *un chacal/des chacals* tout comme le mot d'origine anglaise *festival* apparu en français vers 1830. Il en va de même, pour les deux mots en *au* ayant dérogé à la règle du pluriel en *x* : *landau* apparu en 1814 et *sarrau* (blouse de travail qui quoique déjà attesté au Moyen âge) marquent tous deux par cette singularité leur origine allemande. La logique qui fait que les enfants puissent écrire *des animals* ou *des landaux* est rarement considérée globalement comme une réussite partielle ou en construction. Pour ce qui est du premier exemple, il arrive assez régulièrement d'entendre des élèves qui en relisant leur texte à voix haute restituent [animo] à la vision de la graphie *animals*. Ce genre d'erreurs pose la question de l'évaluation, problème sur lequel nous reviendrons dans un chapitre dédié à la place de l'erreur en cours d'apprentissage du nombre grammatical.

Les formes verbales, elles-aussi, ne sont pas exemptes d'évolutions. De toutes les langues alphabétiques, le français est certainement l'une de celle dont la phonographie, le principe de l'écriture des sons, a fait le plus de concessions à la sémiographie, c'est-à-dire l'écriture des signes : les terminaisons des verbes en sont une bonne illustration. Ce phénomène a des causes à la fois structurelles et historiques. L'influence de la langue germanique des francs a considérablement modifié la phonologie de notre langue en provoquant un affaiblissement des voyelles finales, à la différence de l'espagnol ou de l'italien. Les désinences verbales, restées sonores dans ces deux langues sont clairement distinctes, alors qu'en français l'homophonie domine à l'oral. Le verbe chanter au présent de l'indicatif en italien a six formes orales distinctes [ka nto] / [ka nti] / [ka nta] / [ka ntia mo] / [ka nta te] / [ka nta no], là où le français n'en a que trois [t] [] [te]. A l'écrit en revanche, des restes de l'ancienne morphologie latine se sont maintenus, nous en retrouvons la trace dans les terminaisons verbales *chante*, *chantes* et *chantent*. Du XVI^{ème} au XVIII^{ème} siècle, c'est autour de ces difficultés du français qu'apparaissent le plus de litiges entre les réformateurs partisans d'une orthographe plus phonologique et les traditionalistes défenseurs d'une écriture étymologique. Jusque dans les premières décennies du XVIII^{ème} siècle, les usages peuvent différer. Les critiques des commissaires de l'Académie, lors de la rédaction du premier volume de l'Académie française, reprises par Beaulieux (1951 ; 121), témoignent d'une certaine mansuétude face à l'orthographe. Parlant de l'écriture du *s* à la première personne du singulier des verbes des 2^{ème} et 3^{ème} groupes de la tradition scolaire, Segrais remarque que : « fondé sur ce que, ne se prononçant point dans le discours devant les consonnes et se prononçant devant les voyelles, on prend le parti que l'on veut. » pour les écrire.

Sans faire une étude historique de la langue, on voit combien les usages et le rapport à l'orthographe ont pu changer au fil des siècles, mais on constate également dans ce discours l'importance de la langue parlée et ici en l'occurrence, des liaisons pour fonder ou non certains usages. Nous en retrouvons encore de nos jours un exemple avec certaines formes de l'impératif qui font cohabiter *mange* et *manges-en*, *va* et *vas-y*.

L'utilisation de la liaison telle qu'elle existe en français est rare dans les autres langues. Elle constitue d'ailleurs une importante source de difficultés tant pour les locuteurs étrangers que pour le jeune enfant qui apprend à parler français. Sans que les locuteurs français ne se rendent compte des incidences et de la fréquence de son utilisation, la liaison donne de nombreuses informations sémantiques. Nous consacrerons dans la suite de notre exposé un chapitre à ce problème car l'enseignement du nombre grammatical constitue avec l'apprentissage de la lecture deux moments privilégiés pour permettre aux élèves de prendre conscience de ce fonctionnement particulier du français.

Ce rapide aperçu nous permet de montrer la perméabilité qui existe entre phonogramme, morphogrammes et lettres étymologiques mais aussi de reconsidérer l'idée de *lettres muettes*. Le rôle de l'enseignant n'est pas bien évidemment de transmettre directement ce genre de connaissances, mais en tant qu'entraîneur d'intelligence, ouvrier de curiosité de solliciter la réflexion de ses élèves. Néanmoins, la manière dont il va leur parler de la langue comme objet d'étude risque de profondément influencer leurs représentations. On mesure donc l'utilité pour le pédagogue d'utiliser et de faire manipuler à l'oral des formes qui permettent encore aujourd'hui d'entendre les différences significatives entre le singulier et le pluriel mais surtout de donner du sens à ce qui est fait en classe, dans un contexte social où de nombreux élèves pratiquent d'autres langues que celle de l'école et où l'écrit ne fait pas nécessairement partie de leurs habitudes familiales. Comprendre, entendre le pluriel et le singulier avant que de les voir, c'est également faire parler des lettres qui ne s'entendent plus et s'ouvrir vers d'autres langues qui n'ont pas connu la même évolution.

6.6 Apprentissage mathématiques et nombre grammatical

La place du nombre grammatical dans la discipline français, d'après nos différentes observations apparaît comme très restrictive parce que limitée à l'orthographe. Nous nous sommes donc intéressée à d'autres domaines dans lesquels les élèves manipulent la langue et y construisent des savoirs en lien avec cet apprentissage. L'enseignement des mathématiques nous est apparu comme un champ disciplinaire intéressant à explorer dans une perspective linguistique. En effet, à travers de nombreuses activités de construction du nombre, les élèves se trouvent dès la maternelle mis en situation d'utiliser le nombre grammatical dans des situations riches et variées.

Guillaume (cité par Furukawa, 1977) considère que le français possède deux nombres sémiologiques : le singulier et le pluriel. Ces derniers servent à signifier trois nombres mentaux relevant du système psychique du nombre : le pluriel interne consiste dans la pluralité perçue au sein de l'unité, alors que le pluriel externe est celui qui est obtenue par multiplication de l'unité. Alors que dans la discipline *Français*, seule la pluralité externe fait l'objet d'un enseignement/apprentissage précoce, en mathématiques, en revanche, les élèves abordent très tôt les différentes composantes du nombre grammatical. Une analyse d'une dizaine de manuels de CP permet de constater une très grande diversité d'usage du nombre grammatical à travers les consignes écrites des manuels et les situations d'échanges proposées dans les guides pédagogiques. Nous avons relevé l'usage de déterminants variés (les, ces, ses, chaque, de, plusieurs et différents adjectifs numériques), l'utilisation de verbes réguliers et irréguliers et de nombreuses situations de communication, mettant en jeu des constructions linguistiques très diversifiées. Comprendre le sens

d'énoncés comme *un groupe de cinq, une dizaine*, savoir utiliser *chaque, quelques*, anticiper une réponse à partir d'indices pris dans la question en opposant *quels* à *quel*, contribue à construire le nombre grammatical en plaçant la langue au cœur du système de communication nécessaire à l'édification des connaissances.

Pour de nombreux élèves, le passage à la dizaine représente une difficulté importante dans leur représentation mentale du nombre. Cela les oblige à appréhender la réalité au-delà de la simple opposition un/plusieurs et de ce fait à interpréter des données linguistiques en faisant appel à des représentations mentales grâce à la saisie du sens des énoncés. Lorsque l'enseignant demande « *J'ai une dizaine, combien ai-je de cubes ?* », l'évocation d'un groupe sous-tend ici, une pluralité qu'il doit pouvoir interpréter et parfois reformuler sous une forme dénombrable.

La construction implicite du nombre grammatical pourrait donc en partie et à l'insu des enseignants et des élèves, se construire à travers l'enseignement/apprentissage des mathématiques. La manière écologique dont cet apprentissage est appréhendé, par rapport à ce que nous avons pu observer dans les temps d'enseignement du français, vient de ce que l'enseignement/apprentissage s'y appuie souvent sur des situations de résolution de problèmes qui placent très tôt la langue orale et écrite au cœur des échanges dans des situations où la parole de l'élève est réellement impliquée. A l'inverse, la discipline « français » a tendance à enfermer les enfants dans des descriptions figées du nombre grammatical qui les mettent parfois en contradiction avec leur expérience du vécu.

Cette grammaire implicite, mais fondamentale, gagnerait à trouver une place explicite dans la construction du concept de nombre grammatical pour que celui-ci ne reste pas cantonné à l'application d'une règle orthographique dont les élèves ne réussissent pas toujours à comprendre les enjeux. Il ne s'agit pas bien sûr, de transformer les temps de recherche et de construction mathématiques en des moments de travail sur le nombre grammatical, mais davantage à travers une prise de conscience des besoins et des connaissances nécessaires en français et en mathématiques, de coordonner et de construire les outils utiles à la communication orale et écrite dans ces deux disciplines. L'évaluation des compétences des élèves dans cette perspective pluridisciplinaire permettrait d'aller bien au-delà de la seule manipulation des articles et des phrases « de base ». Enfin, si l'on admet que les savoirs disciplinaires ne peuvent être conduits que conjointement aux compétences langagières qui les sous-tendent, alors la compréhension et la production orales et écrites ne peuvent plus être exclusivement centrées sur la réussite orthographique, mais doivent s'inscrire dans le parcours d'apprentissage comme un véritable élargissement des compétences des élèves dans leurs capacités à communiquer. L'orthographe, dans cette perspective, trouve bien

évidemment sa place, mais ne constitue pas l'objet exclusif de l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical.

6.7 Conclusion

Les débuts de l'apprentissage du nombre grammatical tels qu'ils se pratiquent dans les classes, ont tendance à ne faire s'appuyer les élèves que sur des éléments limités :

- une approche exclusivement écrite
- une place prépondérante du nombre pluriel comme objet explicite d'étude par rapport au singulier
- une relation presque exclusive déterminant-nom
- un signal d'automatisation portant sur un nombre réduit de déterminant *les, des*
- une relation forte au comptage « *là c'est un ou plusieurs ?* »
- l'importance de la marque –s- par rapport à la marque –nt-

L'enseignement-apprentissage du nombre grammatical en français, tel qu'il est pratiqué actuellement, en se fixant exclusivement sur la mise en place des règles d'accord, enferme donc les élèves dans des cas simples et limite les situations d'inférences qui permettent d'accéder à un niveau supérieur dans la maîtrise et la compréhension de la langue. De nombreux élèves ont ensuite beaucoup de mal à se détacher de cette représentation qui les empêche d'appréhender le fonctionnement du nombre grammatical comme une intention communicationnelle impliquant une relation de sujétion des différents éléments de la chaîne parlée et écrite.

PARTIE 2 – POUR ENSEIGNER LE NOMBRE GRAMMATICAL AUTREMENT

7 Eviter les obstacles, élargir les possibles

Notre recherche nous a amenée à nous interroger sur ce qui fait défaut dans l'enseignement actuel du nombre grammatical. Dans cette dernière partie que nous considérerons comme une conclusion provisoire à notre travail, nous avons mis en place une expérimentation afin de tester des situations-problèmes autour du concept de nombre grammatical visant à pallier aux manques que nous avons observés. L'objectif premier est de faire prendre conscience aux élèves du rôle du langage considéré avant tout comme « *un moyen de communication sociale, un moyen d'expression et de compréhension* » (Vygotski, 2002 ; 56). Nous souhaitons, par le biais de la transmission de messages à un interlocuteur, essayer de faire naître chez les élèves l'idée de singulier et de pluriel. Nous considérerons d'abord les échanges oraux puis, en ayant progressivement recours à l'écrit, nous espérons favoriser la conceptualisation chez de jeunes élèves l'idée de nombre linguistique. Nous pensons qu'ils pourraient accéder ainsi à un premier degré de compétence dans le système de marquage en français. Pour mesurer ces progrès nous utiliserons une grille d'analyse adaptée à partir des travaux du groupe HESO cités par Gey (1987) (Annexe 8).

L'ensemble de nos recherches pour établir une photographie de l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical au cycle 2, nous conduit donc à considérer que ce dernier est source de malentendu au sens où l'entendent Bautier & Rayou (2009) :

Deux éléments conjoints peuvent être considérés comme entrant largement dans la constitution des difficultés scolaires de certains élèves, éléments que l'on peut facilement relier à la notion de malentendu. Ces éléments sont particulièrement prégnants dans le déroulement de la scolarité et sont lourds de conséquences car ils fondent pour les élèves la compréhension/incompréhension des enjeux cognitifs de l'école et les possibilités/impossibilités d'apprentissage. Il s'agit de l'identification des objets d'apprentissages et des enjeux cognitifs des tâches et situations, d'une part, du registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et des habitudes de travail qui en découlent, d'autre part. Ces difficultés prennent source dans ce qui fait confrontation conflictuelle pour les élèves entre les modes de socialisation scolaire et non-scolaire, alors même que les situations et objets de travail sont présentés comme transparents par l'institution et ne demandant donc pas un apprentissage préalable particulier.

Nous pensons que l'absence d'une vision d'ensemble des capacités à acquérir dans les quatre compétences linguistiques que sont la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite constitue un frein à l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical et de ce fait à la compréhension du système orthographique du français.

Plusieurs études, à partir des années 1990, ont porté sur les marques du nombre nominal et verbal en français écrit. Fayol & Largy (1992) établissent le coût de la gestion et du contrôle de l'orthographe, même pour des experts. Parallèlement avec l'éclairage des travaux menés par les psycholinguistes, Fayol, Largy & Totereau, (1993) postulent l'existence de deux mécanismes complémentaires, d'une part une activation automatique du pluriel et d'autre part un contrôle cognitivement coûteux de l'accord à l'écrit même chez des scripteurs adultes. Une quinzaine d'années plus tard, les recherches de Largy & Thibault (2006) et Fayol & al (2006) permettent de préciser la notion d'automatisme pour le scripteur. Selon ces chercheurs, il s'agit de gérer de manière automatique une grande variété d'informations de nature :

- morpho-phonologiques donc liées aux signaux sonores,
- sémantiques en lien avec le sens et donc le contexte,
- syntaxiques que l'on peut qualifier de grammaticales,
- statistiques c'est-à-dire liées à la fréquence des formes des mots, qui influencerait les choix graphiques.

L'intérêt de ces dernières études est qu'elles mettent en évidence trois dimensions qui ne sont actuellement pratiquement pas prise en compte dans l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical au cycle des apprentissages fondamentaux, à savoir l'aspect phonologique, le sens de l'énoncé mais également un effet statistique liés aux usages - et selon nous aux pratiques scolaires. S'il est vrai que le scripteur expert semble réagir spontanément à un faisceau de stimuli, le retour sur les graphies équivoques montre toute la complexité de la réflexion mise en place lors des activités de révision. Ces recherches interrogent donc sur ce que représentent vraiment ces automatismes dans la conceptualisation du nombre grammatical, d'abord comme « manière de dire » à l'oral puis à l'écrit ensuite elles interrogent sur le rôle de l'imprégnation telle qu'elle est pratiquée dans les classes.

L'enjeu de l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical semble nécessiter de se détacher des représentations grammaticales traditionnelles pour réussir à mettre en place des activités linguistiques qui tiennent compte des besoins des élèves en compréhension et en production orales et écrites. Nous avons retenu quatre points fondamentaux pour la conceptualisation du nombre grammatical:

- Le premier est de comprendre que la langue est un outil de communication et que les règles orales et écrites convergent mais utilisent des moyens différents pour réussir la communication entre différents interlocuteurs.

- Le deuxième est de percevoir comment s'articulent du point de vue du nombre les différents segments qui composent les énoncés, à l'oral comme à l'écrit.
- Le troisième est de mettre en évidence que le nombre est un choix énonciatif et que l'opposition entre les signifiés du singulier et du pluriel est rigoureuse à l'écrit. En dehors de quelques zones de flou qui permettent l'existence d'un nombre indéterminé à l'oral, à l'écrit, le scripteur est toujours dans l'obligation de trancher et d'interroger le sens qu'il veut donner à son énoncé pour marquer le nombre.
- Le quatrième est de montrer que le français écrit est basée sur un double principe phonologique et sémiographique. L'étude du nombre grammatical constitue une entrée accessible et nécessaire pour commencer à construire cette articulation.

L'objectif dans cette perspective est donc de faire émerger le concept de nombre grammatical non pas comme un ensemble de règles mais comme une construction d'ensemble visant à donner du sens aux échanges entre locuteurs d'une même langue. Cet enseignement-apprentissage doit tenir compte de ce que les enfants connaissent de la langue et de ce dont ils ont besoin. Il ne peut, de ce fait, avoir comme unique objectif l'application dans un contexte minimal de la règle du *-s-* ou du *-nt-*.

Cette expérimentation nous a conduite à nous interroger sur de nombreux problèmes liés à l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical et à essayer d'envisager des solutions qui pourraient peut-être constituer des pistes de réflexion pour une meilleure adaptation de l'enseignement de la grammaire aux premières classes de l'école primaire.

7.1 Expérimentation d'activités visant à favoriser la conceptualisation du nombre grammatical

A.M Christin (2002) dans son *Histoire de l'écriture* nous rappelle l'importance de l'image et le lien qui existe entre image et écriture non comme représentation du visible, mais comme manière de rendre visible en donnant du sens à des caractères. Le jeune enfant utilise souvent le dessin pour raconter. C'est un premier niveau de représentation graphique auquel il accède peu à peu, mais qui le contraint d'une certaine façon à utiliser la langue pour lui permettre de partager le sens qu'il donne à ses productions. Dans le domaine de la didactique, les travaux de Ferreiro & Gomez-Palacio (1988) ont montré chez le très jeune enfant un premier niveau d'écrit très proche du dessin. L'image produite apparaît donc comme un vecteur important entre des situations réelles que l'enfant expérimente dans sa représentation du monde qu'il confronte à celle des autres, à travers son apprentissage de la langue dans des situations de communication.

Considérant que l'apprentissage du nombre grammatical écrit devrait prendre appui sur des situations facilement appréhendables par l'enfant, nous avons donc choisi de travailler à partir de l'oral sur des images. Notre hypothèse est que les enfants ne sont pas vierges de connaissances sur le fonctionnement du nombre grammatical, mais ont besoin de prendre conscience de son fonctionnement et de s'approprier des compétences en compréhension et production orale pour pouvoir plus facilement les transférer dans le domaine de l'écrit.

Le principe d'identifier les phénomènes qui se produisent au cours de la situation d'enseignement-apprentissage pour parvenir à un modèle de situation didactiques demeure un apport fondamental des recherches dans le domaine de la didactique des mathématiques. En s'appuyant sur des recherches et des observations, Brousseau (1998) et ses collaborateurs depuis plusieurs décennies proposent des éléments relatifs à une théorie des situations didactiques et une réflexion pour permettre une construction progressive des connaissances par les élèves. Dans cette approche, « il ne s'agit pas de communiquer les informations à enseigner, mais de trouver une situation dans laquelle elles sont les seules à être satisfaisantes ou optimales parmi celles auxquelles elles s'opposent pour obtenir un résultat pour lequel l'élève s'est investi. » Les difficultés rencontrées déterminent alors, lors de phases successives, l'évolution de certaines conceptions. Les recherches sur l'« étude du rôle des moyens d'expression dans l'apprentissage mathématique » conduites par l'équipe de recherche mathématique à l'école élémentaire, plus connue sous le sigle ERMEL (Colomb & al. 1982) ont largement contribué à une approche renouvelée de l'enseignement-apprentissage des mathématiques et à montrer le rôle fondamental du faire et du dire dans l'appropriation du savoir par l'élève.

Dans cette perspective, il est important que l'élève soit sollicité intellectuellement. Pour les besoins de notre recherche, nous avons donc essayé de construire des situations-problèmes autour de la langue, pour que l'élève mobilise, à leur propos, un système de représentations (modèles, connaissances) puis qu'il anticipe de sorte que ses actions soient finalisées. Dans la phase de construction, les actions sont interprétées comme des questions envers la situation, des demandes d'informations. L'état de la situation à l'issue de l'intervention est en quelque sorte une réponse qui confirme ou nie les hypothèses de l'élève et le conduit éventuellement à modifier ses représentations. Dans cette démarche, le savoir de l'élève est considéré comme un savoir en construction comprenant un nombre important de paramètres à considérer pour l'amener vers un ensemble de connaissances à acquérir. Les activités de l'élève correspondent aux actes de l'élève, à ses dire, à ses justifications selon trois types de dialectiques :

- 1) Les activités relevant de la formulation. Ce sont des activités dans lesquelles les langages ont l'occasion de s'élaborer à propos d'échanges entre les élèves sans qu'interviennent

nécessairement des problèmes de validité. L'enjeu est de réussir à communiquer des informations, une communication non satisfaisante conduit à des échanges supplémentaires et tend vers la mise en place d'un langage adapté et partagé.

- 2) Les activités relevant de la validation. Ce sont les activités conduites par l'élève pour établir la validité de ce qu'il avance auprès d'un interlocuteur susceptible de lui demander des preuves, d'accepter, de refuser, de réfuter ses affirmations. Ces échanges exploitent le langage déjà mis en place ou conduisent à en élaborer un. Ils contribuent à l'explication des relations perçues dans la situation, à la mise en place de preuves en évitant peu à peu le recours à la situation. Au cours de ces activités, l'élève mobilise différentes façons de convaincre.
- 3) Les activités relevant de l'action. Ce sont les activités conduites par l'élève sur la situation pour obtenir un résultat conforme à un résultat attendu. La représentation de la situation que l'élève possède pour guider son action n'est pas nécessairement explicitée à ce niveau.

Pour favoriser ce type d'approche, il est apparu nécessaire de modifier le mode d'organisation du travail mis en place dans les classes lors des temps d'étude de la langue. Les situations observées mettent en évidence un rapport frontal maître/élève où les activités relevant de la validation et de la formulation sont essentiellement tenues par l'enseignant qui lorsqu'il les interroge, guide étroitement les élèves dans un échange de questions-réponses laissant peu de place à leurs représentations. Les travaux de Vygotski (2002) sur la construction des concepts ont montré l'importance du langage et des mises en situation pour en favoriser le développement. Nous avons donc cherché à encourager la prise de parole par les élèves en leur proposant un travail de groupes autour d'une série de situations problèmes portant sur le nombre grammatical.

Comprendre le fonctionnement du nombre en français demande de dissocier des connaissances implicites supposées maîtrisées à l'oral, de discernement dans l'écoute et la production orale et des capacités d'observation à l'écrit. L'objectif des activités proposées est donc de mettre les élèves en situation de découverte de ce concept pour les aider d'abord à prendre conscience d'un premier niveau de savoir-faire qu'ils maîtrisent généralement à l'oral, puis de les confronter au fonctionnement de la communication écrite en leur donnant à voir le rôle de l'orthographe dans la compréhension en lecture-écriture.

L'objectif central pour les élèves est donc de prendre conscience du nombre grammatical en langue française dans ses différents fonctionnements. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser le rapport texte-image. Pour Lapointe (2011 ; 6), « le sens se construit à travers une grammaire, une rhétorique

de l'image appropriée » dans cette perspective, il considère que ni le texte, ni l'image ne sont supérieurs ou inférieurs l'un vis-à-vis de l'autre, mais que les deux langages se conjuguent pour une lecture unique. Nous avons donc choisi de mettre des représentations imagées au service du nombre grammatical et de travailler conjointement l'écrit et l'oral en utilisant ces deux modes de communication ainsi que le français écrit lu.

L'ancrage disciplinaire est bien évidemment le français à travers l'expression orale, la grammaire, la lecture, l'expression écrite et l'orthographe, mais également la construction de l'« apprendre à apprendre » en développant des stratégies nouvelles.

Tableau 6 Descriptif des activités mises en place

Phases	Durée indicative	Contenu	Matériel
Mise en situation <i>Singulier ou pluriel ?</i>	20 min	A partir de messages écrits lus par l'adulte les élèves doivent reconnaître entre plusieurs illustrations, les images correspondant aux descriptions Objectifs : compréhension orale d'indices linguistiques dans une situation de communication / écouter/ observer/ discerner l'idée du singulier et l'idée du pluriel/ justifier ses choix	Document élève 1 + agrandissement collectif Document enseignant 1
Situation problème 1 <i>Le message brouillé</i>	30 min	A partir de messages oraux dans lesquels les déterminants ont été rendus inaudibles, les élèves doivent identifier entre plusieurs images celles correspondant aux situations décrites Objectifs : Prendre conscience du rôle des déterminants dans une situation de communication orale/ prendre conscience des autres indices sonores / écouter/ observer/ justifier ses choix	Document élève 1 + agrandissement collectif Document élève 2 Document enseignant 2
Situation problème 2 <i>Le message tâché</i>	30 min	A partir de messages écrits, lus par les élèves, dans lesquels les déterminants ont été masqués, retrouver entre plusieurs images, celles correspondant aux situations décrites	Document élève 1 + agrandissement collectif Document élève 3 Document enseignant 3

		Objectifs : De l'oral à l'écrit, compréhension écrite : découvrir le rôle des indices visuels dans un contexte de communication écrite/ comprendre le rôle des marques morphologiques écrites pour saisir le sens d'un message/ justifier ses choix	
Situation problème 3 <i>Qui fait quoi ?</i>	30 min	A partir de messages écrits lus par un adulte identifier entre plusieurs images celle correspondant à la situation décrite Objectifs : Compréhension orale : Prendre conscience des flexions verbales sonores pour la compréhension de messages oraux / prendre conscience de l'ambiguïté de certaines situations de communication/ écouter/ observer/ justifier ses choix	Document élève 4 Document enseignant 4
Situation problème 4 <i>Qui fait quoi ?</i>	30 min	A partir de messages écrits lus par les élèves déterminer l'image correspondant au sujet d'une situation de communication Objectifs : compréhension écrite/ Prendre conscience des flexions verbales visuelles pour la compréhension de messages écrits/ prendre conscience de l'ambiguïté de certaines situations de communication/ observer/ justifier ses choix	Document élève 4 Document élève 5 Document enseignant 5

Nous nous sommes appuyée sur deux séries d'images. La première constituée de 6 images (annexe 10) a été utilisée pour les situations problèmes 1 et 2, la seconde (annexe 11) comprenant 2 images a servi pour les activités problèmes 3 et 4. Plusieurs images complémentaires ont été réalisées en cours de protocole pour répondre à des propositions linguistiques des élèves que nous n'avions pas envisagées initialement. Les dessins ont été choisis pour être en rapport avec ce que les enfants étudiaient dans leur classe au moment des expérimentations.

Dans le cadre du programme Cognitique -Écoles et Sciences Cognitives-, le suivi d'un groupe de plus de 600 élèves de la MS au CP a permis de montrer qu'il était bénéfique de proposer un

entraînement spécifique à la compréhension des textes écrits entendus, dès la moyenne section de maternelle pour favoriser l'accès à l'écrit (Gourgues-Giolitto & al, 2004). Nous nous sommes inspirés du matériel produit pour mettre au point ces séances autour du nombre grammatical. Destinés aux enfants de 6 à 7 ans, elles visent à améliorer leurs capacités de prise de parole, d'écoute, d'argumentation et de justification afin d'apprendre à contrôler leur compréhension. En se rendant compte qu'il peut y avoir, à travers le groupe classe ou le groupe de travail, des divergences dans la compréhension d'un énoncé, les enfants sont amenés à recourir à des procédures de correction ou à expliciter leurs choix. Les activités ont été pensées à l'aide de différents supports sonores, graphiques et écrits.

Dans cette démarche pédagogique, la langue orale et écrite devient :

- un objet d'étude
- une situation-problème à résoudre
- un objet de connaissance

La démarche pédagogique vise à :

- Proposer des activités différenciées par la tâche, par le temps d'apprentissage
- Créer des débats
- Donner la parole à chaque enfant pour argumenter, justifier, confronter son raisonnement à celui des autres
- Instaurer un climat de confiance autour du statut de l'erreur

Le déroulement d'une séance est ritualisé :

- rappeler le questionnement de la séance précédente
- Distribuer le matériel
- Découvrir et commenter le matériel
- Poser le problème
- Résoudre le problème et discuter les solutions

Toutes les données que nous avons recueillies dans le cadre de cette expérimentation constituent des informations sur les représentations des enfants, leurs réussites et leurs besoins. Elles nécessiteraient pour être validées d'être mises en place dans un nombre plus important de classes et auprès d'un public plus diversifié, mais elles constituent déjà un premier recueil de données important qui nous a aidé à mettre avant quelques points importants.

7.2 Rôle communicationnel du nombre grammatical

En France, les instructions officielles de 2008 (MEN, 2008a), en revenant à un cloisonnement des matières relatives à la langue et en multipliant les notions à acquérir s'éloignent considérablement

des approches réflexives de 2002. L'importance de l'oral et la valeur communicationnelle de la langue, première entrée dans la fonction langagière y sont considérablement minimisés par rapport aux programmes précédents. La tradition l'emportant sur la raison, l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical a tendance dans ces nouveaux programmes à revenir vers un modèle où il se heurte au problème de la terminologie, à des définitions aux frontières fluctuantes, à l'obligation d'insérer des notions difficiles, dont l'utilité pour les élèves reste souvent à démontrer. Le socle commun de connaissances dans sa version française retient comme première compétence la « maîtrise de la langue française » alors que le cadre européen considère la « communication dans la langue maternelle ». Celle-ci est définie dans le Journal officiel de l'Union Européenne, (2006).comme :

la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle; dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs. [...] La capacité de communiquer découle de l'acquisition de la langue maternelle, qui est intrinsèquement liée au développement de la capacité cognitive qu'a l'individu d'interpréter le monde et d'avoir des relations avec les autres. La communication dans la langue maternelle exige de l'individu une connaissance du vocabulaire, d'une grammaire fonctionnelle et des mécanismes langagiers.

Or, un des critères important dans la réalisation du nombre grammatical à l'écrit est de comprendre l'enjeu du marquage morphologique dans sa dimension sociale et communicationnelle. De ce fait, savoir dans quelles situations et à quelles destinations sont assignées les textes produits dans les classes apparait comme un élément essentiel à prendre en compte.

Nos observations et les entretiens avec les enseignants nous permettent de constater que les activités d'écriture s'effectuent souvent de manière isolées. Elles s'accomplissent généralement de façon individuelle ou chez les plus jeunes, avec l'enseignant sous forme de dictée à l'adulte, mais pratiquement jamais en petits groupes ou à deux. Elles n'ont que rarement un destinataire identifié.

Ces observations rejoignent celles de Fijalkow (2003 ; 187) qui dans une étude sur l'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, conduite sur plusieurs classes, dresse le tableau suivant :

Tableau 7 *Que deviennent les textes des enfants ?* Fijalkow (2003 ; 187)

	JQ	STS
Les enfants conservent leurs propres textes (classeurs, cahiers, etc.)	18,2	76,7
Les textes des élèves de la classe sont réunis en un album ; cet album	49,9	26,7

est à la disposition de la classe		
Les textes de la classe sont réunis en un album ; chaque enfant reçoit un exemplaire de cet album	55,8	20,2
Les textes des enfants sont affichés dans la classe, au vestiaire	51,6	37
Il y a une prolongation du travail d'écriture (les textes écrits par les enfants sont utilisés ou donnent lieu à une exploitation : lecture à la maison, lecture en classe, silencieuse, à voix haute, etc.)	47,2	39,9
Les élèves adressent leurs textes à d'autres enfants individuellement	71,8	17,6
Les élèves adressent leurs textes à d'autres enfants collectivement	69,4	8,6
Les élèves adressent leurs textes à des adultes individuellement	76,5	7,1
Les élèves adressent leurs textes à des adultes collectivement	70,7	5,6

JQ : Jamais et Quelquefois

STS : Souvent et Très souvent

Cette étude, dont l'objectif initial est de comparer pratiques innovantes et pratiques traditionnelles, confirme des éléments fondamentaux pour se faire une idée de la représentation de l'écrit et de son rôle dans les pratiques de classe.

Les avantages que l'écriture peut apporter comme outil de communication et donc comme outil social de partage ne sont pratiquement pas développés pendant les temps d'étude de la langue, ni identifiés comme tels par les enseignantes de notre recherche. L'accent est mis prioritairement sur le texte, objet unique centré sur le bénéfice de l'élève ou sur son évaluation, plutôt que sur le rôle et les avantages de l'écriture en tant qu'objet de communication. La destination du texte est rarement spécifiée à l'avance aux enfants. Selon le contexte social dans lequel vit l'élève, l'intérêt que ses parents portent à l'école, ses productions écrites auront ou n'auront pas de fonction en dehors de l'école.

Le nombre grammatical, en tant qu'élément constitutif de la production écrite apparaît dans l'enseignement-apprentissage de la langue française au cycle 2 comme un objet d'étude décontextualisé, fonctionnant exclusivement pour des besoins de l'apprentissage de l'orthographe sans s'inscrire dans une perspective communicationnelle.

Dans notre expérimentation, la situation d'échange de messages et la recherche de l'image appropriée ont permis de mettre en évidence, chez les élèves, l'importance de la communication et de la validité de l'énoncé à l'oral comme à l'écrit.

7.3 Des connaissances phonologiques mal prises en compte

La manière dont l'enfant parvient à maîtriser une langue suscite depuis toujours de grandes interrogations. Pour Chomsky (cité par Pinker 1999 cité par Chevrot & al. 2005), le petit d'homme est aidé dans cette tâche par une connaissance innée des structures linguistiques abstraites

communes aux langues du monde. Face à cette conception innéiste, Tomasello (2000 cité par Chevrot & al 2005) suggère que la compétence linguistique précoce est fondée sur des items mémorisés. Les énoncés du jeune enfant ne seraient pas organisés en catégories et en structures abstraites, mais agencés concrètement autour de séquences et de mots particuliers. Dans le modèle d'acquisition qui en découle, les changements développementaux sont guidés par l'usage. Les enfants mémoriseraient donc, par imitation, des séquences spécifiques au contact de la langue environnante. Les résultats de plusieurs recherches tendent à conforter ce deuxième résultat.

Même si la liaison n'est généralement pas considérée comme un phénomène syntaxique, mais comme une alternance phonologique qui engage d'autres niveaux structuraux (lexique, morphologie et syntaxe) ainsi que des dimensions non linguistiques (influences stylistiques et sociales sur les liaisons facultatives notamment), son étude se révèle être un objet de connaissance important pour comprendre la mise en place des compétences linguistiques. Au niveau de la compréhension du nombre grammatical, les liaisons jouent un rôle à l'oral où elles complètent les informations de sens du message. Nous postulons que le traitement des données orales issues des liaisons et l'habileté linguistique qui en découle, jouent un rôle important dans la compréhension du nombre grammatical et de ce fait, favorise le transfert de compétences vers l'écrit. Sans que l'objet de notre étude porte précisément sur ce point, il nous a semblé important d'apporter quelques précisions à ce sujet.

En français, la liaison est obligatoire et réalisée à 100% dans un corpus de parole adulte dans quatre contextes : après un déterminant (*un ours/ des ours*), après pronom préverbal (*on arrive/ ils arrivent*), entre verbe et pronom (*prenez-en*) ainsi que dans quelques expressions figées (*tout à l'heure*) et ce quelle que soit l'origine sociale du locuteur. Chez l'enfant, en revanche, Nardy (2003) met en évidence que la moyenne des liaisons justes après déterminant est significativement différente selon le statut social de la famille. En comparant deux milieux, l'un défini comme « cadre » et l'autre comme « ouvrier », les taux de réussites sont respectivement de 67% et 25% à 2-3 ans, de 74% et 60% à 3-4 ans, de 83% et 65% à 4-5 ans et enfin de 96% et 86 % à 5-6 ans. Cette étude, confirmée par d'autres, met clairement en évidence que plus l'enfant évolue dans un environnement linguistique riche, plus les liaisons sont entendues et plus elles sont produites rapidement. Chevrot, Dugua et Fayol confirment le rôle de l'accumulation, de l'usage et de l'organisation du matériel concret

Le jeune enfant, grâce à ses rencontres linguistiques, comprend puis produit les variations de nombre sur des segments qu'il intègre comme un tout. Pour Delattre (1951 ; 68) comme pour de nombreux phonologues, ce qui caractérise le français, c'est précisément *l'absence de division claire en mot*. Dans cette langue, profondément marquée par l'enchaînement syllabique continu, le

constituant de base n'est pas le mot mais le groupe de souffle ou mot phonologique, séquence longue articulable sans pause. L'alternance singulier/pluriel en modifiant les perceptions phonologiques sur des éléments du discours constitue une donnée importante de sens à l'oral et une première étape vers une segmentation en unités linguistiques plus fines. La prise de conscience de cette double habileté représente donc un enjeu important. Or si la phonologie occupe une part importante dans la mise en œuvre de la lecture, force est de constater que dans l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical, aucune place ne lui est attribuée. Notre expérimentation qui intègre des données orales et écrites nous a permis de mettre en évidence plusieurs points importants.

La deuxième phase de notre expérimentation a consisté à faire entendre aux élèves un énoncé dans lequel les déterminants avaient été rendus inaudibles et à leur demander d'essayer néanmoins à partir d'indices sonores de liaisons ou de marques verbales de l'appareiller à une image. A l'écoute du premier exemple « *xxx grosses araignées regardent xxx [z]enfants* », la réaction des enfants se traduit par une vague d'incompréhension et d'agitation « *c'est pas possible* », « *ça veut rien dire* ». Passé ce premier temps d'inconfort, les élèves sont invités à discuter par binôme pour voir, si à deux, ils pourraient trouver une solution et proposer une image correspondant à l'énoncé entendu. Sur les 22 groupes du corpus, dans deux groupes seulement, les enfants n'ont pas réussi à sélectionner l'image attendue. Au fur et à mesure de la séance, les élèves réussissent à isoler les informations données par les liaisons et commencent dans les phases collectives à les justifier. « *on entend [z]araignées* », « *il a dit hum [Z]enfants regardent hum grosse araignée.* » « *c'est la liaison* ». Le fait de travailler sur des énoncés présentant des liaisons obligatoires semble donc faciliter la prise de conscience phono-morphologique. La médiation par les images favorise l'expression et la recherche de solutions. Elle permet d'autre part de préciser et de recentrer le travail autour de l'idée de nombre grammatical.

L'utilisation délibérée de déterminants diversifiés nous a permis de faire une autre constatation ayant trait à la phonologie. Dans les enregistrements des élèves, qui devaient en travail de groupe rédiger des phrases pour illustrer des dessins, des confusions entre [ə] et [e] ont été relevées sous différentes formes à plusieurs reprises. Dans différents enregistrements, c'est la différence entre [sə] et [se] qui pose problème tandis que dans un autre groupe, c'est l'opposition [də] et [de] qui est discutée. A l'écrit, nous constatons des confusions entre *-des-* et *-de-* / *-le-* et *-les-* / *-ses-* et *-se-*, sans pouvoir déterminer avec précision s'il s'agit à ce niveau de confusions phonétiques ou d'un problème orthographique, nous pouvons néanmoins, en déduire que les sons [ə] et [e] relativement proches au niveau de leur réalisation sonore et de leur discrimination pourraient être une source de difficultés. En dehors des oppositions *le/les*, *ce/ces*, *de/des...* elles pourraient par ailleurs être

difficile à repérer. En tout cas, l'opposition de nombre offre un moyen fiable de vérifier cette opposition que les méthodes de français langue étrangère abordent systématiquement parce qu'elle pose de nombreuses difficultés aux locuteurs allophones. En revanche, en classe de français langue maternelle, elle est rarement travaillée alors qu'un grand nombre d'élèves utilisent d'autres langues que le français en dehors de l'école. Pour la compréhension du nombre grammatical à l'oral, l'opposition entre les sons [e] et [ə] apparaît donc comme un prérequis à travailler de manière systématique. L'étude simultanée du son [e] et de la graphie « es » associée à l'étude des déterminants pourrait par ailleurs jouer un rôle important dans la reconnaissance du pluriel à l'écrit tant en compréhension qu'en production et constituer un indice d'évaluation des performances.

Nous avons vu précédemment que la segmentation des énoncés en groupes de souffle joue un rôle important en français. Le travail sur ces groupes est quasi inexistant à l'école, alors que différents travaux ont montré les liens importants qui existent entre prosodie et syntaxe. Il apparaît donc nécessaire de garder à l'esprit que si le découpage en mot est indispensable à l'orthographe, la segmentation en groupe de mots pour réussir le marquage morphologique l'est tout autant et que la seconde pourrait peut-être bien, dans l'ordre d'acquisition du langage de l'oral vers l'écrit précéder la première. Les quelques expérimentations que nous avons conduites en ce sens démontrent que les enfants, dès lors qu'ils ont saisi l'idée de nombre grammatical peuvent, en s'aidant de la phonologie et du sens, segmenter des énoncés relativement longs en leur attribuant des valeurs de singulier ou de pluriel avec une certaine aisance. Il serait intéressant de poursuivre les observations dans ce sens pour voir au niveau du nombre grammatical comment s'articulent les différents segments et comment il serait possible de tirer profit de ce découpage en « groupes de nombre » pour aider les élèves dans leurs acquisitions.

7.4 Conflits d'interprétation et construction du nombre grammatical

L'homophonie constitue une grande difficulté dans l'apprentissage du français. Elle concerne entre autres de nombreux déterminants : *les, des, mon, ma, mes, son, sa, ses, ton, ta, tes, ce, cette, ces*. Il apparaît donc essentiel de faire en sorte que ces derniers soient perçus comme tels pour éviter à l'écrit des risques de confusion et d'ambiguïté auxquelles les élèves allophones sont nettement moins confrontés que les locuteurs de langue maternelle français.

Nos observations ont mis en évidence une homonymie peu travaillée en orthographe mais très riche au niveau didactique. Comme nous l'avons souligné dans notre travail sur l'analyse des manuels, *de* est le mot le plus utilisé de la langue française. Chez les élèves de cycle 2 déjà très impliqués dans

l'apprentissage de la numération, *de* entre donc tout naturellement en concurrence avec *deux*, numéral le plus utilisé après *un*.

Au cours de nos observations, plusieurs situations démontrent que les enfants sont très tôt confrontés aux problèmes d'homonymie et de compréhension suscités par ces mots. Une élève de grande section a perdu sa bague dans la cour de récréation. Elle demande à la maitresse de l'aider à la chercher. Après un certain temps de recherches infructueuses, l'adulte déclare : (Observation initiale GS/CP 7/4/2011)

E6 je ne vois pas de bague.

é mais maitresse y a pas deux bagues/ y en a qu'une

E6 oui je sais mais je ne vois pas ta bague

Si dans ce cas l'ambiguïté a été levée parce que l'enfant a pu exprimer son désaccord. A l'oral, dans de nombreuses circonstances le doute peut exister de par la prononciation indifférenciée et le double sens possible – difficulté qui constitue également un problème pour les logiciels de traitement automatique de la langue. Cet exemple rappelle que la compréhension orale à cet âge est encore en construction et que les représentations des enfants ne coïncident pas toujours avec celles des adultes.

Lors du passage à l'écrit, il faut trancher entre le singulier ou le pluriel et choisir l'une ou l'autre des écritures. Nous relevons également différentes situations intéressantes. Les enfants doivent rédiger un message écrit qui permette à un autre groupe d'identifier l'image initiale qu'ils avaient choisie. Ce dialogue a été enregistré entre deux élèves de CE1 (expérimentation CP/CE1 14/4/2011).

é6 tu sais pas écrire [də] ↗

é7 si

é6 d e u x (épelé)

é7 mais c'est pas le nombre

é6 ben si

é6 é7 XXX (le ton monte)

E (l'enseignante intervient) vous êtes d'accord /T ↗

é6 non j'suis pas d'accord

E pourquoi t'es pas d'accord T ↗

é6 parce que XXX

é7 XXX on n'écrit pas le nombre

*é6 les garçons regardent de / DEUX le nombre deux pas de comme ça (il montre le mot)/
parce que y en a plusieurs d'araignées*

E ah c'est intéressant

é7 ben sinon on peut écrire des
é6 ouais des
E vous êtes d'accord maintenant ↗
é6/é7 oui

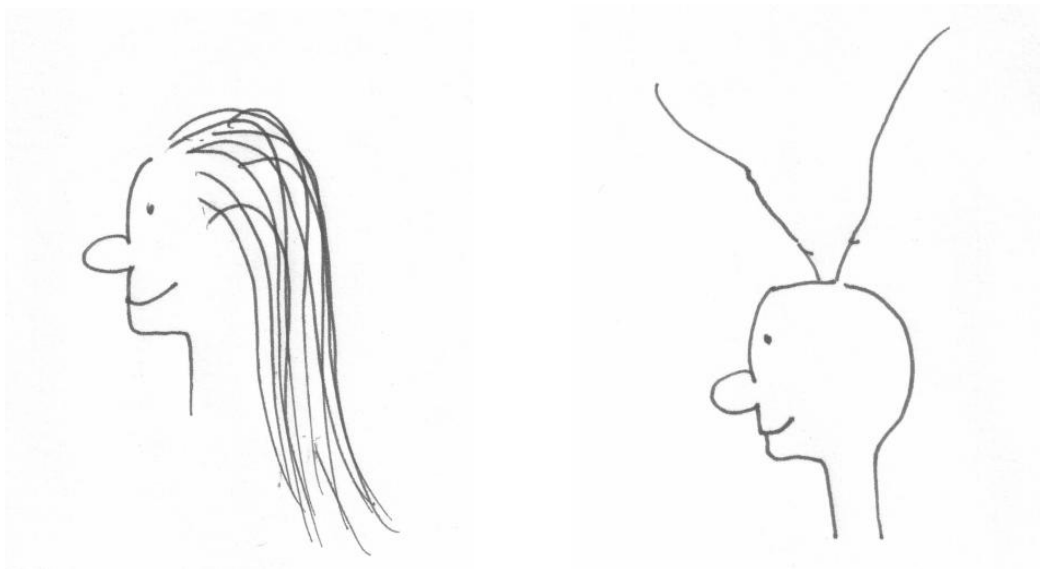
Lors de la séance suivante (Expérimentation CP CE1 19/4/2011 WS65001), ce cas est présenté aux enfants mais pour l'illustrer c'est une autre situation plus explicite qui est mise en jeu :

E l'autre jour il y a des enfants qui n'étaient pas d'accord entre eux/ ils se disputaient pour savoir comment écrire [də]/ il y avait un enfant qui voulait écrire « le garçon regarde deux grosses araignées » (en même temps elle écrit au tableau deux) avec [də] comme ça/ et l'autre qui voulait écrire « le garçon regarde de grosses araignées »// les deux enfants étaient d'accord pour dire qu'ils voulaient donner l'idée du pluriel/ mais ils n'étaient pas du tout d'accord sur la manière d'écrire [də] il y en a un qui voulait écrire -d-e-u-x- et l'autre -d-e- pour cette image-là

és XXX c'est ça/ non comme ça/

E vous non plus vous n'êtes pas d'accord/ alors j'ai trouvé que c'était une discussion intéressante/ et je vous ai fait deux petits dessins pour que vous puissiez donner votre avis// le premier c'est celui-ci et le deuxième c'est celui-là

és (rires)



E ils sont drôles↗/ alors la phrase que je veux écrire c'est « il a [də] beaux cheveux »/ (l'expérimentatrice écrit au tableau sous chaque dessin « Il a ? beaux cheveux »)/ essayez de vous mettre d'accord pour savoir comment écrire [də]

Pendant quelques minutes, les enfants discutent et défendent leurs arguments en binôme. Les débats sont agités.

és 1 nous on pense que là c'est deux (fait le geste avec les doigts) parce qu'il a que deux cheveux

és 2 ouais

é 3 oui -d-e-u-x-

és XXX (brouhaha)

E et là alors ↗

é 5 ben de

E c'est à dire ↗

é 5 ben l'autre -d-e-

E qu'est-ce que ça veut dire dans ce cas/ il a de beaux cheveux ↗

é 6 c'est il a DES beaux cheveux

E tout le monde est d'accord ↗

és oui

E oui vous avez raison il a de -d-e- beaux cheveux c'est une autre façon de dire il a des beaux cheveux/ et vous voyez ça ne veut pas dire la même chose que si j'écris le nombre deux// alors quand on écrit/ quand on veut donner l'idée du singulier ou l'idée du pluriel/ il faut faire bien attention à tous les indices pour que celui qui lit votre texte vous comprenne bien/ qu'il ne se trompe pas d'image

Ces situations témoignent du rôle particulier que peut jouer le mot « de ». Ce mot complexe qui selon les cas est préposition *je viens de Paris*, déterminant *je n'ai pas de bille(s)*, ou parfois une combinaison des deux *un travail de professionnel(s)*, peut introduire indifféremment des groupes nominaux singuliers ou pluriels. C'est par le contexte dans lequel il est utilisé qu'il prend son sens et sa valeur quantitative. La compréhension des élèves sur ce point n'est jamais évaluée. Malgré cette place prépondérante dans le lexique et dans la construction de la compréhension du nombre grammatical, l'école élémentaire en diffère l'étude. Du point de vue didactique, il constitue pourtant un élément intéressant pour réfléchir à la notion de nombre, en rendant palpables les problèmes liés à la fois à la phonologie, à la recherche du sens et à l'écriture. L'enseignement-apprentissage du nombre grammatical à travers l'opposition *de / deux* et la compréhension des différentes acceptions de *de* peuvent très tôt favoriser la réflexion sur la langue, en suscitant l'intérêt des élèves et en les interpellant sur un domaine où ils se rendent compte qu'ils ont déjà une certaine expertise. En travaillant l'orthographe sous forme de résolutions de problèmes, la langue devient alors un objet

d'observations et d'échanges propices à la construction de connaissances nouvelles dont ils perçoivent les enjeux. En prenant le parti d'utiliser *de* dans nos exemples comme les autres déterminants, il ressort que les enfants se montrent capables d'argumenter sur de nombreux cas (Expérimentation CP CE1 14/4/2011).

E elle met un chapeau de sorcière / pour sorcière/ c'est l'idée du singulier ou du pluriel que je veux donner ↗

é1 du singulier

E pourquoi ↗

é parce qu'il y a un seul chapeau alors c'est pas à plusieurs sorcières

E elle met une robe de fée

é3 c'est pareil

é2 non c'est pas pareil

E pourquoi ↗

é2 c'est peut-être des fées qui ont fait la robe comme dans Cendrillon

és ah ouais ∨

E oui c'est vrai donc si je choisis l'idée du singulier ou l'idée du pluriel ça veut dire que je ne me représente pas la même image/ c'est ça ↗

és oui

E Elle entre dans une forêt de sorcière/ pour sorcière/ c'est l'idée du singulier ou l'idée du pluriel ?

é4 si c'est l'idée du pluriel c'est dangereux/ c'est qu'il y a plusieurs sorcières

Certains élèves perçoivent à travers ce type d'échanges que la langue peut être source de jeu, de questionnement mais surtout qu'elle a un pouvoir cognitif. Naturellement à ce niveau, il ne s'agit pas d'explicitier les subtilités, ni d'entrer dans l'analyse de la langue mais de percevoir ce que l'utilisation du singulier ou du pluriel peut modifier, au niveau du sens du message, dans une situation de communication. Ce type de situation permet de donner aux élèves l'occasion de s'exprimer sur leurs représentations tout en les confrontant à celles des autres. Ce mode de questionnement pratiqué régulièrement permet à la fois une familiarité avec le vocabulaire métalinguistique et l'habitude de se questionner sur le sens d'un énoncé. Cette aptitude est très importante dans les activités de révision, ainsi lorsqu'un scripteur est mis en situation de doute orthographique, c'est par un cheminement similaire qu'il va interroger le texte à produire et déterminer ses choix. Cette pratique réflexive est souvent réservée aux moments d'orthographe, dans les phases de correction de dictée. Or dans ce contexte, de nombreux élèves manquent de disponibilité pour écouter ce qui se joue dans la classe, par ailleurs, les textes des dictées présentent

rarement ce type de difficulté à ce niveau d'enseignement. Or, nous avons pu constater à travers notre pratique et cette expérimentation que l'entraînement collectif où l'enseignant accompagne la construction de la réflexion en dehors des temps classiques d'orthographe est très important.

7.5 Définir un vocabulaire permettant le passage du sens quotidien au sens grammatical

L'ensemble de notre recherche nous a conduit à observer et interroger la manière dont le nombre grammatical était présenté aux élèves à travers le métalangage utilisé dans les classes. Nous avons relevé différents points de tension qui peuvent favoriser des malentendus chez les jeunes élèves. Nous avons donc souhaité développer ici quelques éléments de réflexion sur le vocabulaire de l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical. Il s'agit de pistes dont l'objectif est de faciliter le passage du sens quotidien au sens grammatical, en tenant compte des connaissances et des difficultés des élèves. Ces propositions qui peuvent par certains côtés surprendre le linguiste ou le grammairien s'inscrivent dans un contexte de début d'apprentissage de la langue écrite dans une perspective de construction en cours de nouveaux savoirs.

La didactique des sciences et des mathématiques s'est beaucoup intéressé au vocabulaire et à la manière d'accompagner la mise en place des concepts par le langage et a fait l'objet de nombreux travaux. Les recherches du groupe ERMEL, tout comme celles de Brissiaud (2003), ont montré l'importance du langage dans la construction des concepts mathématiques et la nécessité pour les élèves de développer leur capacité à argumenter dans un langage non contestable. L'enjeu est de les rendre capables de s'approprier peu à peu le sens de mots abstraits en utilisant les ressources du langage quotidien pour leur permettre d'accéder progressivement à un sens scientifique. Cette progression ne peut être efficace que si l'enseignant et les élèves utilisent des termes suffisamment précis et appropriés. Le travail de groupe ne peut être profitable que si les élèves disposent d'un langage commun permettant les échanges. Dans le cadre de notre étude, de la même façon, nous avons essayé de traiter l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical d'un double point de vue en le considérant :

- d'une part comme la manière de rendre sensible la notion abstraite de nombre et d'en conserver la mémoire
- d'autre part comme un système permettant de dire, d'écrire et de nommer les divers nombres.

La terminologie – le métalangage – dans cette perspective est d'une part un outil qui aide à la maîtrise de certaines règles, d'autre part ce qui permet de parler de la langue, de communiquer avec d'autres à propos de la langue. Elle est avant tout un moyen et non une fin en soi, mais elle est nécessaire à la fois en tant qu'outil de communication et en tant que référence culturelle utile pour

la réflexion sur la langue. En tant qu'outil, elle doit être claire, utile, maniable ; en tant que référence, elle doit être partagée. Et, à ce double titre, elle doit par conséquent être explicitement définie et délimitée, dans un souci de clarté et d'harmonisation. Les recherches en didactique des mathématiques sur la construction du nombre ont montré l'importance de comprendre comment les enfants inféraient les différentes informations et connaissances orales et écrites mises en jeu pour accéder à la numération. Elles ont prouvé qu'il ne suffit pas de connaître la suite des nombres et leurs règles d'engendrement pour accéder au concept de nombre. Elles ont montré que certaines pratiques pouvaient retarder la mise en place de la compréhension de la numération. Nous pensons que de la même manière, il est fondamental de construire le métalangage pour faciliter la compréhension du concept de nombre grammatical. Nous avançons ici quelques pistes de questionnement car parler du nombre grammatical en cycle 2, nécessite fois de trouver dans le langage quotidien les mots et les représentations justes qui contribueront à accompagner l'élève vers un savoir savant.

7.5.1 L'idée du singulier et l'idée du pluriel

On oppose souvent pluriel et pluralité, le premier est souvent présenté comme une notion purement grammaticale, un type de fonctionnement de la phrase, tandis que la pluralité appartiendrait à l'expérience vécue et au sens. Dans notre approche, nous avons considéré que toute manière de donner une information de nombre à l'oral comme à l'écrit devait, dès le début de l'apprentissage de la langue, entrer dans le processus de construction du concept de nombre grammatical. De ce fait l'opposition pluriel/pluralité jugée difficile n'est abordée que très tard. Cette opposition ne devrait pas constituer un obstacle même en début d'apprentissage, mais au contraire être pensée pour que les élèves puissent très tôt discerner ce qui est du domaine du sens et de la compréhension des énoncés et ce qui appartient à un fonctionnement linguistique historique. Cette option pédagogique prend appui sur le fait que les enfants en contexte scolaire à travers l'enseignement mathématique et scientifique sont rapidement mis dans des situations où il leur faut comprendre le sens de la pluralité interne. La principale difficulté que rencontrent les élèves au cours préparatoire à ce sujet est la compréhension de l'idée de dizaine. Le mot *dizaine* par son sens contient une idée de pluralité, mais c'est le singulier qui sert à l'exprimer. De nombreux élèves, comme le soulignent les programmes de 2002 (MEN, 2002), ont du mal à comprendre ce terme et son usage. Cela est rendu d'autant plus difficile que dans leur manière de s'exprimer, les enseignants utilisent souvent indifféremment le singulier et le pluriel sans que soient explicitées les différences de sens.

- *alors là une dizaine de jetons sont dans la boîte/ vous êtes d'accord* ↗

- *Là tu as une dizaine de jetons qui est ici et trois jetons tous seuls/ c'est combien de jetons alors ↗*

En sciences également, les élèves sont très tôt confrontés à la pluralité interne. En effet, dans ce domaine, le singulier de généralisation est une pratique textuelle courante, dont certains élèves ne saisissent pas l'implicite. L'apprentissage du nombre grammatical devrait donc très tôt prendre en considération ces données à la fois pour éviter de construire des représentations erronées chez les élèves mais surtout pour les aider à mieux comprendre le sens des énoncés.

Dans cette optique, nous avons choisi non pas de parler de singulier et de pluriel mais de « *l'idée du singulier* » et de « *l'idée du pluriel* ». Cette manière de dire offre l'avantage de pouvoir être associée soit à une image réelle soit à une image mentale. Cette modalité d'expression permet également de « *donner l'idée* », c'est-à-dire de développer la notion de transmission à un interlocuteur. Un exemple emprunté à une autre classe, nous permet d'éclairer ce propos (ENA 2/2/2012). Une élève écrit une lettre à sa maman, elle la termine par *bisou* :

é bisou c'est comme ça ↗

E ça dépend/ si tu écris comme ça, tu donnes l'idée que tu envoies un bisou/ ça dépend du nombre de bisous que tu veux lui envoyer ↘

é ben plusieurs

E alors/ pour qu'elle comprenne bien ton idée/ il faut ajouter une marque -s- à bisou/ comme ça elle comprendra que tu envoies plusieurs bisous//

L'intention de communication et l'importance de l'intention sur ce qui doit être transmis à l'interlocuteur doit être perçue par l'élève. Ce type d'échanges favorise cette compréhension.

7.5.2 Marque et marquer

Nous avons veillé à toujours utiliser les termes *marque du pluriel* et *marquer* afin que les lettres *s*, *x* et *nt* utilisées comme marqueurs morphologiques prennent aux yeux des enfants une dimension particulière. L'usage du verbe *marquer* en plus de l'utilisation du substantif *-marque-* permet de renforcer le caractère volontaire de l'action énonciatrice notamment en situation d'écriture. La notion de marque a été étendue aux marques orales sonores.

7.5.3 Trouver une unité : le mot

Kilcher-Hagedorn & al (1987) dans une étude de référence ont clairement établi la difficulté des élèves de fin d'école primaire à distinguer les différentes classes de mots : nom, verbe et adjectif. Cette étude bien qu'ancienne est toujours d'actualité quand on la compare aux résultats des élèves

de CM2 aux évaluations nationales ou à l'étude de Weber (2004), auprès de jeunes adolescents en difficultés. Weber y démontre que les représentations métagrammaticales constituent bien souvent une barrière à l'appropriation, au lieu d'être un vecteur de facilitation. Elle pense qu'il faut réduire la probabilité de confusions et de raisonnements déviants et accorder une pertinence et une fonction pédagogique aux savoirs ordinaires. Pour Ellis (1996 cité par Weber 2004) c'est par un processus d'abstraction explicite ou non explicite, à partir de séquences stockées en mémoire que l'apprenant élabore sa grammaire. Weber comme Kilcher-Hagedorn constatent qu'en fin de scolarité primaire et même au-delà, les représentations grammaticales sont souvent mal établies. Leurs constituants s'organisent autour de raisonnements souvent partiels ou élémentaires qui s'enracinent lentement dans les conduites d'apprentissage et les représentations grammaticales, issues de traces de savoirs savants provenant des conceptions de l'enseignant, de stéréotypes et d'étiquettes métalinguistiques scolaires. Dès la mise en place des activités de réflexion sur la langue, le rapport à la culture grammaticale scolaire apparaît, de toute évidence, conflictuel, car éloigné du système de signification des apprenants.

Nous nous sommes donc posé la question de la nécessité qu'il y avait pour des enfants de de cycle 2 à entrer directement dans la classification grammaticale traditionnelle, celle-ci posant problème pour un grand nombre d'élèves. Or c'est pour les besoins de l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical que cette classification est mise en place si précocement dans les classes françaises. Nous avons donc recherché l'unité minimale sur laquelle peuvent s'exercer les changements dus aux variations de nombre en français et avons choisi de prendre le mot comme premier niveau d'analyse, quoique cette unité de base soit rarement abordée frontalement dans la grammaire scolaire traditionnelle française (Branca-Rosoff & Gomila, 2004). Pour Delattre (1951 ; 68) comme pour tous les phonologues, ce qui caractérise le français, c'est précisément *l'absence de division claire en mot*. En français, langue profondément marquée par l'enchaînement syllabique continu, le constituant de base n'est pas le mot mais le groupe de souffle ou mot phonologique, séquence longue articulable sans pause, ne laissant apercevoir quoi que ce soit qui ressemble à des mots. De ce fait, *le mot ne constitue pas une unité phonologique* et ne possède aucun statut théorique ou formel défini (Blanche-Benveniste & Chervel 1969 ; 211).

Nous constatons par notre expérience et nos analyses que le mot se construit souvent en négatif, à travers l'apprentissage de la langue, celui de la lecture puis de l'écriture, mais il n'est pas rare de rencontrer des élèves même en fin d'école primaire qui confondent mot et nom, mot et son ou encore qui ne reconnaissent pas comme mot certains items ayant pu en début d'apprentissage être présentés comme des petits mots. Si cette dénomination s'avère source d'erreurs, le mot lui, comme

unité de base, devrait pouvoir trouver une place plus importante dans l'accompagnement grammatical.

7.5.4 Classer les mots

Notre étude nous a amenée à nous questionner sur la classification des mots telle qu'elle est enseignée avec un objectif de maîtrise du nombre grammatical et à voir comment éviter certaines difficultés avérées chez les élèves. Nous avons dans cette perspective considéré qu'il était utile de distinguer deux types de mots, les mots variables et les mots invariables. Dans la catégorie des mots variables, nous avons retenu tous les mots subissant ou provoquant des variations de nombre. Il est ensuite apparu utile de distinguer parmi les mots variables, deux classes particulières : les déterminants au sens large et les verbes.

Les déterminants, parce qu'en français parlé contemporain, ce sont surtout eux avec les quantificateurs qui marquent le nombre en tant qu'« donneurs d'ordre », au niveau du syntagme nominal. En français oral, les déterminants jouent un rôle capitale dans la compréhension du nombre, placés en amont du nom, ils sont presque toujours porteurs des marques audibles de nombre, cette variation sonore permet d'établir une distinction entre le singulier et le pluriel. En plus, de jouer un rôle fondamental au niveau de la compréhension orale, au niveau de l'écrit scolaire, dans l'analyse des erreurs des élèves, un enseignant considérera systématiquement : *les enfant regarde la grosse araignée* comme une expression du pluriel non marquée et non comme une expression du singulier avec une erreur sur le déterminant. Nous avons donc considérés les déterminants comme une classe fondamentale et unique dans la compréhension du principe de nombre en français. Ils présentent par ailleurs l'intérêt de ne compter qu'un nombre limité d'items, si bien que cette classe peut se construire progressivement avec les élèves, au fur et à mesure des rencontres. Nous avons bien sûr élargi cette catégorie de mots par rapport à la classification traditionnelle. De ce fait, nous avons considéré comme déterminant *sans+nom, plusieurs, chaque, quelques, certains* et les adjectifs numéraux qui dans leur fonctionnement en français s'apparentent souvent aux déterminants. Des activités de classement et de tri de matériel linguistique devraient porter régulièrement sur cette classe de mots pour permettre à tous les élèves d'en comprendre les enjeux.

Les verbes parce qu'ils présentent au niveau de leur terminaison une morphologie propre, régulière et exclusive parmi l'ensemble des mots variables constituent donc une deuxième catégorie de mots particuliers à reconnaître, ensuite il existe différentes manières simples et fiables de les identifier en faisant appel à différents critères.

Les classes des noms, adjectifs et pronoms marquant généralement leur pluriel en *-s-* ont été assimilés à la classe des mots variables *en -s-* (et *-x-*) sans plus faire de distinction, à ce premier niveau d'enseignement. En effet, à travers notre pratique, nous avons constaté qu'à l'école, d'une part de nombreux adjectifs s'utilisent souvent comme des noms : *les grands, les bleus* et que d'autre part, l'habitude de reprendre immédiatement un nom par un pronom – *le responsable i se lève / les CP i sortent* - créé une relation forte et une grande unité de ces deux classes de mots.

7.5.5 Variable et invariable

La notion d'invariabilité est un des points lexicaux sur lequel il serait important de trancher afin de ne pas entretenir d'ambiguïtés chez les élèves. Pour les mots conservant la même morphologie au singulier et au pluriel *souris, nez*, la grammaire scolaire parle souvent de mots invariables. Il est plus juste de les considérer comme des mots variables constants. En effet, si l'image mentale entre *la souris* et *les souris* est bien variable en nombre, le terme constant, emprunté au vocabulaire des sciences mais à qui l'on peut substituer « qui ne change pas d'écriture », permet de discerner deux niveaux d'analyse : conceptuel et linguistique. Cette double articulation présente de nombreux avantages au niveau didactique, elle évite aux jeunes élèves de rentrer trop tôt dans une classification fluctuante difficile à appréhender, tout en se basant sur des éléments plus perceptibles.

Tableau 8 : Proposition expérimentale pour une première classification des mots

Tableau 8 : Proposition expérimentale pour une première classification des mots				
Mots ne marquant pas d'opposition singulier/pluriel	Mots marquant une opposition singulier/pluriel			
Mots invariables	Mots variables			
	Mots marquant leur pluriel par <i>-s-</i> ou <i>-x-</i>	Mots marquant leur pluriel par <i>ons**</i> , <i>ez***</i> ou <i>nt</i>		
	Mots-déterminants la, le/les un, une/des ma, mon/mes ta, ton/ tes sa, son/ses notre/nos votre/vos leur/leurs ce, cette/ ces à le, à la/aux de la, du/ des	Autres mots variables en <i>-s-</i> ou <i>-x-</i> <ul style="list-style-type: none"> • mots-noms • mots-pronoms, • mots-adjectifs + participes passés	Mots-verbès	
	Mots-déterminants variables constants	Mots variables constants		
	de, chaque, plusieurs,	• mots-noms		

	sans + nom, quelques* certains* + les adjectifs numéraux (exception partielle vingt et cent)	terminés en -s, x et z-, • on, vous, leur (mots-pronoms) • certains mots- adjectifs au masculin se terminant par -s- ou -x-	
--	--	---	--

* les usages au singulier sont rares / **une exception : nous sommes / ***trois exceptions : vous êtes, vous dites, vous faites

Nb : ces terminaisons d' « exception » se retrouvent au passé simple

On constate que la classe des déterminants englobe dans cette analyse des éléments qui font traditionnellement partie d'autres classes de mots. Ceci ne représente pas à nos yeux de difficulté conceptuelle, mais au contraire permet de considérer de façon globale un ensemble relativement limité d'items ayant la même fonction linguistique et entrant dans le processus d'accord. Cette organisation permet une vision synthétique du marquage du nombre en français écrit. Elle fait apparaître pour les déterminants une classe fermée de mots ayant à l'exception de *de* et *sans* une orientation en nombre prédéterminée et généralement marquée phonétiquement, ce qui en fait une classe très particulière.

Pour les verbes, elle met en évidence une grande stabilité morphologique des marques du pluriel. Cette classe de mots nécessite une attention particulière d'une part parce qu'elle se distingue par un marquage spécifique mais également parce qu'elle a des caractéristiques linguistiques propres (indication de temps, de personne) qui la différencient facilement des autres classes de mots, tout en permettant assez efficacement de mettre le mot-verbe en évidence.

Pour les autres mots (noms, adjectifs, pronoms), enfin, elle offre l'avantage de ne pas avoir à entrer trop tôt dans une classification traditionnelle posant de nombreux problèmes aux élèves, tout en évitant de limiter l'apprentissage du fait d'un accès progressif aux différentes classes de mots de la grammaire.

7.6 Evaluer les élèves

L'évaluation est une action que toute personne met en œuvre de façon quotidienne et quasi automatique. Apprécier, estimer, expliquer, interpréter sont des opérations que notre esprit effectue spontanément. De l'appréciation immédiate et sensible à l'interprétation la plus élaborée dans le cas d'une décision importante, notre existence se décide et se développe sur des évaluations permanentes au moins lorsque nous procédons à des choix.

Le monde de l'éducation connaît bien ce processus de prise de recul sur les acquisitions des élèves. Or l'évaluation se réduit trop souvent à un contrôle, c'est-à-dire un dispositif visant à vérifier la

conformité par rapport à une norme. A l'origine le contrôle est un terme juridique et administratif obtenu par contraction de « contre-rôle ». Ce dernier était un registre tenu en double afin de vérifier l'authenticité de ses écritures. Le contrôle est normatif, uniformisant, décontextualisé, immobiliste. Toute autre est l'évaluation. Au sens étymologique, elle signifie : « sortir une valeur de », « accorder valeur à ». Evaluer, c'est prendre le temps d'estimer quelque chose ou quelqu'un et d'en tirer des conclusions dont on se servira. A l'inverse du contrôle, l'évaluation est formative car on y apprend toujours quelque chose, elle est diversifiée car elle révèle la richesse d'une situation, elle est contextualisée parce qu'elle est adaptée aux faits qu'elle interroge, elle est créatrice parce que ses conclusions permette de modifier l'action.

Il suffit de consulter la note d'information 08-37 du MEN (2008) sur la méthodologie de l'évaluation des compétences de base en français et en mathématique en fin d'école primaire et en fin de collège pour mesurer la difficulté à choisir des indicateurs, des seuils, des exercices et des modalités significatives pour évaluer les élèves. L'évaluateur peut traverser des moments de doute, ne pas toujours bien situer la frontière entre subjectivité et objectivité, espérer des résultats qui ne viennent pas immédiatement, hésite sur la stratégie. C'est là toute la richesse d'une situation éducative. Rien n'est acquis, chaque situation est différente car les sujets sont des personnes et finalement, c'est la relation au monde social qu'on interroge à travers l'évaluation. Celui qui évalue comme celui qui est évalué devraient développer une prise de conscience de ce qu'ils font, ils construisent une connaissance réfléchiée et gagnent en lucidité, en maîtrise et en qualité d'action. L'évaluation demande du temps, de la rigueur, de l'écoute, de la remise en question mais surtout la nécessiter de conduire une évaluation positive qui permette de comprendre les difficultés de l'élèves, de voir les progrès, de mesurer des réussites et non des échecs.

En nous positionnant en faveur d'une approche communicationnelle, nous avons tenté de montrer l'intérêt de considérer le nombre grammatical à l'éclairage de la compréhension et de la production orale et écrite. A travers notre étude, nous avons soulevé à différentes reprises le problème de l'évaluation dans un domaine où l'usage dans l'enseignement actuel tend à ne vérifier que les acquis orthographiques. Il semble donc important de distinguer dans l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical, un large domaine, celui de la communication et un domaine plus restreint inclus dans le premier, celui de l'orthographe. Si pour le premier, nous n'avons pas trouvé d'indicateurs, pour le second, les modes d'évaluation s'apparentent directement au contrôle, à la recherche du modèle parfait sans graduation vers les nouvelles connaissances. La dictée et l'exercice d'application sont les deux principaux outils d'évaluation de l'enseignant. De ce fait, l'évaluation des compétences en matière de nombre grammatical, d'une part n'apparaît qu'à l'écrit

et d'autre part sanctionnent très strictement en termes de réussite ou non réussite la réalisation des accords, sans tenir compte d'une échelle de progressivité.

Si quelques études permettent de mettre en avant une chronologie dans les acquisitions (Totereau & al ; 1997), il n'existe pas à notre connaissance de grilles d'observation des acquis des élèves adaptées à ce champ spécifique de l'orthographe. Nous avons donc cherché à l'éclairage de nos observations et de notre pratique à mettre en place un outil d'analyse pour nous aider à comprendre les erreurs des élèves dans la réalisation des accords en nombre à l'écrit. Pour ce faire, nous avons réalisé un tableau adapté d'après la typologie des erreurs mise au point par l'équipe CNRS-HESO (cité par Gey, 1987 ; 121-129). Nous n'avons retenu pour le premier niveau d'analyse, qui nous intéresse, que les erreurs ayant une incidence sur le marquage du nombre sur les mots variables au sens où nous l'avons défini précédemment. Ce tableau permet de faire une analyse fine des difficultés sur les différents segments du groupe de nombre. On constate dans ce tableau que les erreurs à dominante phonogrammique n'apparaissent que sur les déterminants que nous avons choisis de traiter comme une classe particulière de mots variables pour lesquels il nous semble fondamental que l'orthographe lexicale soit parfaitement acquise. Cette grille peut tout aussi bien servir à faire l'observation de tous les accords (singulier et pluriel), ou bien n'être utilisée que pour un seul nombre comme nous l'avons fait ici pour le pluriel. Les codes numériques en tête de rubrique correspondent à ceux définis par le groupe HESO.

Nous avons à l'aide de cet outil analysé deux productions écrites des élèves de notre corpus, l'une en début de protocole l'autre à la fin. Il s'agissait de textes rédigés par les élèves à partir de deux images favorisant l'utilisation du pluriel (Annexes 12). Au niveau du cycle 2, les productions écrites sont encore souvent assez courtes. Pour valider avec plus de pertinence nos observations, il conviendrait donc pour vérifier les acquisitions de renouveler régulièrement ce type d'observations et d'analyse.

Pour remplir le tableau, nous avons noté le nombre d'erreurs/ nombre d'items de même type. Cela permet d'avoir une meilleure vision des réussites des élèves. En effet, pour un enfant qui commet 2 erreurs / 7 items, on peut considérer que la compétence est en passe d'être totalement acquise en revanche, il faudra prêter plus d'attention à celui qui commet 2 erreurs / 2 items. Le symbole X correspond à l'absence de données pour évaluer dans le texte produit l'item à observer. Le symbole 0 correspond à aucune erreur de ce type dans le texte analysé alors que l'erreur aurait pu être commise. Nous avons choisi de faire apparaître clairement le taux de réussites en l'exprimant sous la forme 0/5 (0 erreurs/ 5 réussites).

Tableau 9 Types d'erreurs produites à l'écrit dans la réalisation du pluriel / Texte initial

CP													
sur le déterminant		sur le nom			sur l'adjectif		sur le pronom	sur le verbe					
1 Erreurs à dominante phonétique	2 Erreurs à dominante phonogrammiques		3 Erreurs à dominante morphogrammique										
100 par omission ou adjonction : <i>le, de, se, chaque</i>	2100 par confusion n'altérant pas la valeur phonétique <i>lé/lest</i>	2000 par confusion altérant la valeur phonétique : <i>Lers pour leurs</i>	3000 par relation mal établie entre nom et déterminant <i>les fille</i>	3010 par Confusion entre les formes du pluriel <i>les chevaus</i>	31310 par non reconnaissance de la segmentatio n des mots <i>les zenfants</i>	30020 par relation mal établie entre nom et adjectif juxtaposés <i>Les grands garçon</i>	30021 par relation mal établie entre nom et adjectif non juxtaposés <i>Les garçons sont grand</i>	3000 par relation mal établie entre nom et pronom <i>Les gens, il...</i>	30030 par relation mal établie entre sujet et verbe juxtaposés <i>Il mangent ou ils mange</i>	30032 par relation mal établie entre sujet et verbe non juxtaposés <i>Il les manges ou il les mangent</i>	3011 par erreur de catégorie verbe /autres mots variables en s et x <i>Des ombrent passes</i>	31310 par non reconnaissance de la segmentatio n des mots : <i>ils zont ou ils sont pour ils ont</i>	Observations
CP													
0	0	0	3/3	X	0	X	X	X	1/2	1/1	0	X	1
0	0	0	3/3	X	0	X	X	X	2/2	X	0	X	2
0	0	1/1	1/1	X	0	X	X	X	1/1	X	0	X	3
0	0	0	2/2	X	1/1	X	X	X	0/1	X	0	X	4
0	0	0	2/2	X	0	1/1	0	0	1/1	X	0	X	5
0	0	0	6/6	X	1/1	2/2	X	1/1	4/4	X	0	X	6
0	0	0	2/4	X	X	X	X	X	0/1	X	0	X	7
0	0	0	2/3	X	1/1	X	X	X		1/1	1/1	X	8
0	0	0	1/2	X	X	1/1	1/1	1/1	1/1	X	2/2	X	9
0	0	0	3/3	X	X	X	X	X	1/1	X	0	X	10
0	0	0	3/3	X	X	X	X	X	1/1	X	0	X	11
0	0	0	0/4	X	X	X	1/1	1/1	1/1	X	0	0	12
0	0	0	3/3	X	X	X	X	1/1	3/3	X	0	0	13
0	1/1	0	1/1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
5/7	2/7	X	7/7	X	0	X	X	X	3/3	2/2		1/1	15
0	0	0	0/4	X	X	1/1	1/1	1/1	4/4	2/2	0	X	16
2/3	0	0	3/4	X	2/2	1/2	X	1/1	2/2	3/3	0	X	17
0	2/2	0	2/2	X	X	X	X	X	1/1	X	0	X	18
0	0	0	2/2	X	X	X	X	X	1/1	1/1	0	X	19
0	0	0	2/2	X	X	X	X	2/2	3/3	X	0	3/3	20
0	0	0	3/3	X	X	X	X	4/4	5/5	X	0	X	21
0	0	0	2/2	X	X	X	1/1	4/4	2/2	4/4	0	0	22

Tableau 10 Types d'erreurs produites à l'écrit dans la réalisation du pluriel / Texte initial

CE1													
sur le déterminant		sur le nom			sur l'adjectif		sur le pronom	sur le verbe					
1 Erreurs à dominante phonétique	2 Erreurs à dominante phonogrammique		3 Erreurs à dominante morphogrammique										
100 par omission ou adjonction : <i>le, de, se pour les, des...</i>	2100 par confusion n'altérant pas la valeur phonétique <i>lé/lest</i>	2000 par confusion altérant la valeur phonétique : <i>Lers pour leurs</i>	3000 par relation mal établie entre nom et déterminant <i>les fille</i>	3010 par Confusion entre les formes du pluriel <i>les chevaus</i>	31310 par non reconnaissan ce de la segmentatio n des mots <i>les zenfants</i>	30020 par relation mal établie entre nom et adjectif juxtaposés <i>Les grands garçon</i>	30021 par relation mal établie entre nom et adjectif non juxtaposés <i>Les garçons sont grand</i>	3000 par relation mal établie entre nom et pronom <i>Les gens, il...</i>	30030 par relation mal établie entre sujet et verbe juxtaposés <i>Il mangent ou ils mange</i>	30032 par relation mal établie entre sujet et verbe non juxtaposés <i>Il les manges ou il les mangent</i>	3011 par erreur de catégorie verbe /autres mots variables en s et x <i>Des ombrent passes</i>	31310 par non reconnaissan ce de la segmentatio n des mots : <i>ils zont ou ils sont pour ils ont</i>	Observations
CE1													
0	0	0	2/5	X	X	1/1	1/1	X	0/1	1/1	0	0	1
0	0	0	2/3	X	0	0	X	X	0/3	X	0	0	2
0	0	0	2/5	X	0	X	1/2	X	1/1	X	1/1	0	3
0	0	0	1/4	X	0	X	X	1/1	3/3	X	0	0	4
0	0	0	0/3	X	0	X	X	0/3	0/4	X	0	0	5
0	1/9	0	6/9	X	0	X	X	1/1	2/3	1/1	0	0	6
0	0	0	1/4	X	0	1/1	X	X	1/1	X	1/1	0	7
0	0	0	4/7	X	0	1/1	X	1/2	3/4	X	0	0	8
0	0	0	5/6	X	0	0/1	1/1	1/1	4/4	X	1/1	0	9
0	0	0	1/1	X	0	0/1	1/1	1/1	1/1	X	0	0	10
0	0	0	0/2	X	0	X	X	1/1	1/2	X	0	0	11
0	0	0	3/7	X	0	X	X	X	4/4	X	0	0	12
0	0	0	2/5	X	0	X	X	1/1	4/4	X	0	0	13
0	0	0	0/4	X	1/1	X	X	0/1	2/4	X	0	1/1	14
0	0	0	0/3	X	0	X	X	X	0/3	X	0	0	15
0	0	0	1/4	X	0	1/1	X	X	X	X	0	0	16

Tableau 11 Types d'erreurs produites à l'écrit dans la réalisation du pluriel / Texte final

CP

sur le déterminant			sur le nom			sur l'adjectif		sur le pronom	sur le verbe					Observations
1 Erreurs à dominante phonétique	2 Erreurs à dominante phonogrammiques		3 Erreurs à dominante morphogrammique											
100 par omission ou adjonction : <i>le, de, se pour les, des...</i>	2100 par confusion n'altérant pas la valeur phonétique : <i>lé/lest</i>	2000 par confusion altérant la valeur phonétique : <i>Lers pour leurs</i>	3000 par relation mal établie entre nom et déterminant <i>les fille</i>	3010 par Confusion entre les formes du pluriel <i>les chevaus</i>	31310 par non reconnaissance de la segmentation des mots <i>les zenfants</i>	30020 par relation mal établie entre nom et adjectif juxtaposés <i>Les grands garçon</i>	30021 par relation mal établie entre nom et adjectif non juxtaposés <i>Les garçons sont grand</i>	3000 par relation mal établie entre nom et pronom <i>Les gens, il...</i>	30030 par relation mal établie entre sujet et verbe juxtaposés <i>Il mangent ou ils mange</i>	30032 par relation mal établie entre sujet et verbe non juxtaposés <i>Il les manges ou il les mangent</i>	3011 par erreur de catégorie verbe /autres mots variables en s et x <i>Des ombrent passes</i>	31310 par non reconnaissance de la segmentation des mots : <i>ils zont ou ils sont pour ils ont</i>		
CP														
0	0	0	0/1	X	X	X	X	3/3	3/3	X	0	X	1	
0	0	0	0/1	X	X	X	X	3/3	2/2	1/1	0	X	2	
X	X	X	X	X	X	X	X	0/1	0	X	1/1	1/1	3	
0	0	0	5/5	X	X	X	X	0/4	2/2	X	1/1	3/3	4	
X	X	X	0/1	X	X	1/1	1/1	2/3	2/2	X	1/1	1/1	5	
0	0	0	0/1	X	X	X	X	3/3	0/3	X	0	0	6	
0	0	0	0/1	X	X	X	X	0/1	0	X	1/1	X	7	
0	0	0	0/1	X	X	0/1	0/1	X	0/2	0/1	X	1/1	8	
0	0	1/2	1/2	X	X	X	X	0/2	1/1	X	1/1	1/1	9	
X	X	X	X	X	X	X	X	0/1	0/1	X	0	X	10	
0	1/3	0	2/3	X	0	X	X	2/2	1/2	X	0	X	11	
X	X	X	1/1	X	X	X	X	2/2	1/2	X	1/1	0	12	
X	X	X	1/1	X	X	1/1	X	0/2	1/1	X	1/1	0	13	
X	X	X	X	X	X	X	X	0/2	1/2	X	0	0	14	
0	0	0	1/1	X	X	X	X	1/1	1/1	X	0	0	15	
0	0	0	0/2	X	X	X	X	0/1	0/2	X	0	0	16	
X	X	X	X	X	X	X	X	0/3	0	X	3/3	0	17	
Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	18	
0	0	0	0/1	X	X	X	X	1/3	1/3	X	0	0	19	
0	0	0	1/2	X	X	X	X	0/2	1/2	X	0	0	20	
0	0	2/2	1/2	X	X	X	X	1/4	0/2	X	2/2	0	21	
0	1/6	0	2/6	X	X	X	X	X	2/3	X	0	0	22	

Tableau 12 Types d'erreurs produites à l'écrit dans la réalisation du pluriel / Texte final

CE1													
sur le déterminant		sur le nom				sur l'adjectif		sur le pronom	sur le verbe				
1 Erreurs à dominante phonétique	2 Erreurs à dominante phonogrammiques		3 Erreurs à dominante morphogrammique										
100 par omission ou adjonction : <i>le, de, se, chaque</i>	2100 par confusion n'altérant pas la valeur phonétique <i>lé/lest</i>	2000 par confusion altérant la valeur phonétique : <i>Lers pour leurs</i>	3000 par relation mal établie entre nom et déterminant <i>les fille</i>	3010 par Confusion entre les formes du pluriel <i>les chevaus</i>	31310 par non reconnaissance de la segmentation des mots <i>les zenfants</i>	30020 par relation mal établie entre nom et adjectif juxtaposés <i>Les grands garçon</i>	30021 par relation mal établie entre nom et adjectif non juxtaposés <i>Les garçons sont grand</i>	3000 par relation mal établie entre nom et pronom <i>Les gens, il...</i>	30030 par relation mal établie entre sujet et verbe juxtaposés <i>Il mangent ou ils mange</i>	30032 par relation mal établie entre sujet et verbe non juxtaposés <i>Il les manges ou il les mangent</i>	3011 par erreur de catégorie verbe /autres mots variables en s et x <i>Des ombrent passes</i>	31310 par non reconnaissance de la segmentation des mots : <i>ils zont ou ils sont pour ils ont</i>	Observations
CE1													
0	0	0	1/2	X	0	X	X	0/4	2/5	2/5	0	0	1
0	0	0	1/2	X	0	X	X	0/5	1/3	X	3/3	2/2	2
0	0	0	2/4	X	0	0/1	X	0/4	1/6	X	2/2	0	3
0	0	1/1	1/2	X	0	X	X	0/2	0/3	1/1	0	1/1	4
0	0	0	0/6	X	0	X	X	0/3	1/3	X	0	0	5
0	0	0	2/6	1/1	0	X	X	X	1/4	X	0	0	6
0	0	0	1/4	1/1	0	X	1/1	0/3	0/3	0/2	1/1	1/1X	7
0	0	0	1/3	X	0	X	X	1/4	0/4	X	0	0	8
0	0	0	0/5	X	0	X	X	0/3	1/4	X	0	0	9
0	0	0	1/3	X	0	X	X	0/4	3/4*	X	X	0	10
0	0	0	0/5	X	0	X	X	X	0/1	X	0	X	11
0	0	0	2/5	X	X	X	X	2/5	1/3	X	3/3	X	12
0	0	0	0/3	X	X	X	0/1	0/3	0	1/1	1/1	X	13
0	0	0	0/6	X	0	X	X	0/2	0/2	X	X	X	14
0	0	0	X	X	X	X	X	0/3	0/2	X	1/1	0	15
0	0	0	0/2	X	0	X	X	2/5	4/4	1/1	1/1	0	16

*la relation est bien établie mais l'élève ajoute la marque *ent* (*ils fontent pour ils font*) à 2 formes verbales sur 4.

Les quatre colonnes traitant du verbe permettent d'avoir une vision sur le type d'erreurs commises par les élèves et de distinguer ceux qui ne marquent pas du tout le verbe de ceux qui se trompent de marque ou qui rencontrent des difficultés à accorder le verbe non juxtaposé au sujet. Le fait de distinguer la juxtaposition ou non du verbe se révèle importante car elle implique surtout dans les niveaux supérieurs un nombre important d'erreurs.

L'analyse des écrits des élèves à l'aide de cette grille est intéressante à plusieurs niveaux. D'une part, elle permet bien sûr, d'avoir une vision de leurs difficultés en matière d'accord, mais d'autre part, elle permet de se rendre compte de certaines difficultés au niveau de la construction textuelle autonome. Elle montre par ailleurs que selon les sujets proposés et la consigne donnée, les structures syntaxique et textuelle du texte produit peuvent être considérablement modifiées. Ainsi, dans notre expérimentation, la première proposition favorisait l'utilisation de sujets différents, tandis que la seconde se prêtait davantage à l'utilisation de pronoms et verbes variés. À ce sujet, en analysant rapidement des productions écrites des élèves de CE1 de notre corpus, issues des évaluations nationales, nous avons pu constater qu'un élève qui utilise peu de pluriels dans un exercice d'expression écrite, est globalement moins sévèrement sanctionné qu'un autre qui rédige un texte plus riche en groupes de nombre au pluriel. Nous constatons également que les élèves réalisent beaucoup mieux les pluriels sonores des verbes dont ils ont souvent appris globalement l'orthographe : ils sont, ils ont, ils font. En revanche, nous relevons de nombreuses erreurs entre *ils ont* et *ils sont* ou inversement entre *ils sont* et *ils ont*, alors qu'à la relecture orale, les élèves ne font pas d'erreurs de sens et restituent bien du sens à leur écrit, nous constatons alors qu'ils ne segmentent pas toujours correctement les mots lus.

L'analyse des quatre tableaux permet de remarquer une nette progression entre le début et la fin de notre expérimentation bien que les deux situations d'écriture n'entraînent pas la production d'écrits similaires. Les élèves ont progressé dans l'écriture des déterminants et sur le marquage des noms et des verbes. On constate par ailleurs, qu'ils ont dans l'ensemble peu de difficultés à utiliser la relation nom/pronom et qu'ils différencient facilement les pronoms *-il-* et *-ils-*, lorsque comme ici, ce sont eux qui produisent un écrit. Dans le deuxième texte, les déterminants sont nettement plus variés que dans le premier écrit. Des erreurs sur cette catégorie de mots apparaissent encore chez cinq élèves dont quatre CP et un CE1, mais avec une « prise de risques » globalement plus importante compte tenu de la variété des déterminants. La relation bien établie entre le déterminant et le nom semble comme pour la relation nom / pronom être un prérequis indispensable pour les élèves.

La variation au niveau de la quantité d'écrit produite, à ces niveaux d'enseignement, peut être très importante en fonction des capacités des élèves. Ils peuvent avoir encore de grosses difficultés à écrire en autonomie, malgré cela, nous restons convaincue que les mises en situation de produire de l'écrit chez les élèves constituent un moyen indispensable pour construire au quotidien leurs connaissances de ce mode de communication tout en renforçant leurs capacités en lecture.

8 Conclusions

Alors que depuis des années, le constat est fait de l'échec d'une pédagogie qui coute aux élèves de longues années d'apprentissage, sans donner les résultats escomptés, une sorte d'immobilisme du système reproduit, depuis des générations, le même mode d'enseignement du nombre grammatical dans les manuels et dans les pratiques. L'école semble négliger les avancées de la recherche en linguistique, en psycholinguistique, en didactique, qui ont permis d'accumuler des connaissances sur les représentations linguistiques et sur les processus cognitifs mis en jeu dans l'apprentissage de la langue. Si l'on comprend mieux aujourd'hui, la manière dont les élèves s'approprient l'orthographe, force est de constater que l'enseignement apprentissage du nombre grammatical continue à constituer un obstacle important dans la réussite orthographique en français. Les élèves abordent cet enseignement avec des conceptions, des procédures qui vont être favorables ou au contraire se poser en obstacle aux nouveaux savoirs. Leurs compétences initiales dans le domaine linguistique peuvent être extrêmement variables mais de plus, leurs représentations peuvent être largement influencées par les modalités d'enseignement. L'enseignement-apprentissage de la langue française reste très attaché à des pratiques scolaires traditionnelles dans lesquelles le nombre grammatical ne trouve qu'une approche réduite très axée sur la grammaire de l'écrit et l'orthographe. Malgré l'émergence d'une approche plus globale et finalisée de la langue, due à la didactique des langues et aux avancées incontestables dans différents domaines des sciences du langage, des pans entiers de ces recherches semblent encore ignorés de l'école dans la conduite de cet enseignement-apprentissage. Pour les élèves et les enseignants se posent des problèmes didactiques comme le rôle des connaissances, la progression des situations, la place de l'oral et la représentation du nombre. L'ensemble de ces éléments constituent des enjeux importants dans cet enseignement-apprentissage.

Le précieux recueil de la parole des enfants en travail de groupe, couplé à des situations-problèmes inédites, nous a permis de mieux comprendre les difficultés des élèves et leurs réussites mais également d'entrevoir des pistes didactiques pour l'acquisition, la compréhension et l'évaluation du nombre grammatical, concept fondamental en français. Les différentes modalités de travail (collectif, en petits groupes, individuel), la variété des supports de travail (recherches, oral, écrit) et les modalités d'évaluation testées lors de notre recherche, sont autant de ressources qui ont permis de faire émerger certaines difficultés et certaines aptitudes ignorées de l'école.

Nous pensons que l'enseignement-apprentissage du nombre grammatical doit s'inscrire dans une perspective communicationnelle. De ce fait, il doit contribuer en priorité à une meilleure compréhension des échanges linguistiques et, à travers l'exploration du fonctionnement de la langue, conduire les élèves à pouvoir donner du sens aux codes en usage.

Nous avons pour finir essayé d'articuler enseignement-apprentissage du nombre grammatical avec les 4 compétences visées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) dans les 4 domaines que sont la compréhension et la production orales et la compréhension et la production écrite généralement déclinées à l'école sous les étiquettes de lecture et d'écriture. Le travail dans ces quatre domaines apparaît à la fois progressif de la compréhension orale vers la production écrite, mais également complémentaire. En effet, au fur et à mesure que l'élève développe de nouvelles aptitudes, par un système d'aller-retour, ses capacités de communication se renforcent et lui permettent de progresser vers une connaissance plus fine de la langue et de son fonctionnement. Le tableau qui suit a été conçu à partir de nos observations pour permettre aux enseignants d'observer les élèves et de comprendre dans quel domaine ils pourraient être aidés pour accéder plus facilement à de nouvelles compétences. Il constitue une première proposition.

Tableau 13 Le nombre grammatical dans les 4 domaines de compétence du CECRL

Compréhension orale : Entendre	Production orale : Parler
<ul style="list-style-type: none"> - discrimination phonétique [ə]/ [e] et [a]/ [e] - compréhension et classification en nombre des différents déterminants - compréhension du rôle des liaisons - discrimination des différentes formes verbales pour les verbes fondamentaux (avoir, être, faire, aller...) et les verbes fréquemment utilisés dans la classe - différenciation des groupes prosodiques de nombre 	<ul style="list-style-type: none"> - prononciation différenciée des oppositions [ə]/ [e] et [a]/ [e] - utilisation de déterminants variés - usage des liaisons - usage des formes verbales appropriées pour les verbes fondamentaux (avoir, être, faire, aller...) et les verbes fréquemment utilisés dans la classe
<p>Objectifs visés</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre les indications de nombre dans un message oral 	<p>Objectifs visés</p> <ul style="list-style-type: none"> - produire un message oral compréhensible par un interlocuteur
<p><i>Proposition d'activité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - associer une image à un message sonore intégral ou tronqué 	<p><i>Proposition d'activité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire à l'oral des images nécessitant l'utilisation du singulier et du pluriel

Compréhension écrite : Lire	Production écrite : Ecrire
<ul style="list-style-type: none"> - reconnaître et lire les différents déterminants - reconnaître et comprendre la marque du pluriel des mots variables en « s » - retrouver les groupes de nombre à l'écrit - reconnaître et marquer la liaison en lecture oralisée - associer les marques du pluriel aux mots-verb 	<ul style="list-style-type: none"> - écrire les différents déterminants - marquer le pluriel des mots variables en « s » - segmenter correctement les mots sans tenir compte des liaisons - marquer le pluriel des groupes de nombre à l'écrit - marquer le pluriel des mots verbes et des autres mots variables avec les marques adéquates dans les différents groupes de nombre
<p>Objectifs visés</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre les indications de nombre dans un message écrit 	<p>Objectifs visés</p> <ul style="list-style-type: none"> - produire un message écrit donnant des indications de nombre conformes à la norme morphologique
<p><i>Proposition d'activité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - associer une image à un message écrit intégral ou tronqué 	<p><i>Proposition d'activité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire à l'écrit des images nécessitant l'utilisation des nombres singulier et pluriel

Cette recherche développe de nouvelles problématiques importantes pour l'enseignement-apprentissage grammatical en français. L'apprentissage du nombre grammatical en ce qu'il est une nécessité partagée d'expression ne peut se limiter aux terres arides de l'orthographe française. La construction de ce concept dès le plus jeune âge nécessite une réflexion sur la manière de parler de l'objet d'enseignement or la place de l'oral et de l'argumentation qui jouent un rôle essentiel dans les processus de construction des savoirs linguistiques sont encore trop peu étudiés. La communication, moteur de toute situation d'échange réussie, gagnerait à trouver une place explicite dans la construction du savoir comprendre / dire / lire / écrire, ces approches interdépendantes autour d'un savoir grammatical pourraient constituer l'axe fédérateur de nouvelles recherches pour une meilleure connaissance des besoins en didactique du français de scolarisation.

L'ensemble de nos travaux est le fruit encore immature d'une réflexion et d'un *chantier d'écriture* encore en construction mais dans lequel nos hypothèses de départ semblent être validées. Cette recherche nous a conduit à ouvrir des pistes semées d'embûches sur lesquelles de nombreux chercheurs, pédagogues et élèves ont eu à affronter la puissance d'une représentation sociale de l'orthographe grammaticale et plus globalement de la langue

française profondément enracinée dans la culture scolaire. Nos propositions n'échapperont sans doute pas à cette logique.

Je souhaite ici reprendre la parole, -ma parole- pour vous livrer et vous faire partager comme mot de la fin un court dialogue que j'ai eu avec un élève au cours de cette recherche. Il me présente fièrement une bande de papier sur laquelle est écrit :

Les garçon montre la grosse araignée

Selon la consigne établie dans notre protocole, le message écrit doit me permettre de trouver l'image qu'il décrit dans son texte. Hélas, ici pour le lecteur pètrit de conventions que je suis, il y a incompréhension et je ne peux choisir une image à lui présenter :

- *Là je ne comprends pas !*

- *Bin tu sais pas lire ?* me dit-il narquois et il m'encourage à relire son texte d'un geste de défi. Je lis à haute voix : [trla grosarε n e].

- *t'as compris ?*

-oui

- *Et alors ?*

Voilà donc pour finir la question à laquelle l'enseignement-apprentissage du nombre linguistique au cycle 2 devrait pouvoir répondre, avec le souci de rapprocher le mode de représentations en construction des enfants encore largement inconnu et celui des adultes : enseignants, chercheurs, décideurs institutionnels, concepteurs de manuels ; tous soumis à de fortes représentations culturelles. J'espère que dans cette optique, mon travail pourra aider à enrichir la connaissance sur le nombre grammatical et contribuera au débat sur l'enseignement-apprentissage du langage à l'école.

Bibliographie générale

- Baron. L. & Condominas. A. (2010, rééd). *Rue des contes 1*. Paris ; Magnard.
- Barth. B-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz ; 21.
- Bautier. E., Rayou. P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beaulieux. C. (1951). *Observations sur l'orthographe de la langue française : transcriptions, commentaire et fac-similé du manuscrit de Mézeray, 1673, et des critiques des commissaires de l'Académie ; Précédés d'une Histoire de la gestation de la 1re éd. du "Dictionnaire de l'Académie française" 1639-1694*. Paris : E. Champion.
- Berlion. D., Bled. E. & Bled. O. (2009). *Bled CP/CE1*. Paris : Hachette.
- Blanche-Benveniste. C. & Chervel. A. (1969). *L'orthographe*. Paris : François Maspéro ; 211.
- Blanche.-Benveniste. C. (2004). « Le singulier et le pluriel en français parlé contemporain ». In *Bulletin de la Société de linguistique, t. XCIX. Fasc. 1*. Paris Louvain : Peeters ; 129-154.
- Bonjour. E., De La Haye. F., Marec-Breton. N., Ménage. N., Picot. F., Sensevy. B. & Stievenard. C. (2010). *Croque-Lignes 2*. Paris ; Nathan.
- Boyer. C, Hartmann. M., Le Guay. I., Picot. F., Popet. A. & Robert. N. (2008a, rééd). *Un monde à lire 1*. Paris : Robert collection.
- Boyer. C, Hartmann. M., Le Guay. I., Picot. F., Popet. A. & Robert. N. (2008b, rééd). *Un monde à lire*. Paris : Robert collection.
- Boyer. C., Hartmann. M., Le Guay. I., Picot. F., Popet. A. & Robert. N. (2008c, rééd). *Un monde à lire guide pédagogique 2*. Paris : Robert collection.
- Branca-Rosoff. S. & Gomila. C. (2004). « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture » In *Langages* n° 154 ; 113-126.
- Brissaud. C. & Cogis. D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. Baume les Dames (France) ; Hatier.
- Brissiaud. R. (2003 rééd). *Comment les enfants apprennent à calculer ?*. Paris : Retz.
- Brousseau. G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Candelier. M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang, bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Canelas-Trevisi. S. (2009). *La grammaire enseignée en classe : Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.
- Canelas.- Trevisi. S. et Schneuwly. B. (2009). « Les objets grammaticaux enseignés. Analyse critique de quelques pratiques en classe. L'exemple de la subordonnée relative dans l'école

- secondaire inférieure en Suisse romande ». In Brissaud. C. & Grossmann. F. (coord.). *La construction des savoirs grammaticaux. Repères 39* ; 143-162.
- Canelas.- Trevisi. S. (2010). *L'observation de classe*. Cours de Master 2 : Université Stendhal Grenoble.
- Carlier. I. & Le Van Gong. A. (2010). *Toaki et compagnie CP*. Istra
- Catach. N. (2011, rééd.). *L'orthographe*. Vendôme (France) : Presses universitaires de France.
- Catach. N. Dir. (1995). *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Paris : Larousse.
- Charaudeau. P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette éducation.
- Chauvet. D. & Tertre. O. (2011a, rééd.). *Grand large 1*. Paris : Belin.
- Chauvet. D. & Tertre. O. (2011b, rééd.). *Grand large 2*. Paris : Belin.
- Chervel. A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à lire à tous ces petits français*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Chervel. A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^{ème} au XX^{ème} siècle*. Paris : Retz.
- Chervel. A. (2009). *L'orthographe en crise à l'école et si l'histoire nous montrait le chemin ?*. Paris : Retz.
- Chevrot. J-P., Dugua. C. & Fayol. M. (2005). « Liaison et formation des mots français: un scénario développemental ». In: *Langages*, 39^e année, n°158 ; 38-52. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2005_num_39_158_2661 Consulté le 06 septembre 2012
- Christin. A-M. (Dir.). (2002). *Histoire de l'écriture : de l'idéogramme au multimédia*. Paris ; Flammarion.
- Colomb. J. (Resp.). & Equipe de recherche mathématique à l'école élémentaire. (1982). *Apprentissages mathématiques à l'école élémentaire cycle moyen tome 1*. Paris ; Sermap / Hatier.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Paris: Didier. [Egalement disponible sur le site du Conseil de l'Europe. Repéré le 8 octobre 2010 à. <http://www.coe.int>]
- Conseil supérieur de la langue française. (1990). *Les rectifications de l'orthographe*. Journal officiel de la République Française. Repéré le 3 juin 2012 à http://www.academie-francaise.fr/langue/rectifications_1990.pdf
- Conti. V. & De Pietro. J-F. (2006). *Propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*. Consulté le 6/10/10 à <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1190710483061003.pdf>.

Delattre. P. (1951 rééd). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants Anglo-Américains*. Middlebury, Vermont : École Française d'Été, Middlebury College ; 68.

De Santi-Gaud. C., Meyjonade. I., Usséglio. M. (2011) *Fabulire CP*. Paris ; Retz.

Downing. J. & Fijalkow. J. (1990, rééd.) *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.

[Dubois. J. \(1965\). *Grammaire structurale du français nom et pronom*. Paris : Larousse.](#)

Ducancel. G. (2006). *Sens et code au cycle 2*. Paris : INRP Hachette.

Elalouf. M.-L. & Peret. C. (2009) : « Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? Quels obstacles ? » In *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, sous la direction de Joaquim Dolz et de Claude Simard, Presses de l'Université Laval, pp. 49-72.

Fayol. M. & Largy. P. (1992). « Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale ». In *Langue française*, 95 ; 80-98.

Fayol. M., Largy. P., Totereau, C. (1993) : « Apprentissage et mise en œuvre de l'accord sujet-verbe chez les enfants de 7 à 14 ans » in *Lecture - écriture - acquisition, les actes de la Villette*. Jaffré. J.P., Sprenger-Charolles. L. & Fayol M. (eds). Nathan : Paris.

Fayol, M., Totereau, C. & Barrouillet, P. (2006). Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections. Noun, adjective and verb agreement in written French. In *Reading and Writing*, 19, 717-736.

Fayol. M. (2008). « L'apprentissage morphologique du nombre » In Brissaud. C., Jaffré. J.-P. et Pellat. J.-C. (Dir.). *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas ; 119-135.

Ferreiro. E. & Gomez Palacio. M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?*. Paris : CNDP.

Fijalkow. E. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture Entre tradition et innovation*. Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan.

Foucambert. J. (1994, rééd.). *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris : A. Michel.

Frith. U. (1986). « A developmental framework of developmental dyslexia ». In *Annals of dyslexia*, 36; 69-81.

Furukawa. N. (1977). *Le nombre grammatical en français contemporain*. Tokyo : Éditions France Tosho.

Gey. M. (1987). *Didactique de l'orthographe française Méthode, expériences et exercices pédagogiques*. Paris : Nathan.

Gombert. J-E. (2006). Epi/méta vs implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture dans *Langage & pratiques* 38 ; 68-76.

- Gougenheim. G. (1966). *Système grammatical de la langue française*. Paris : Ed. D'Artrey.
- Gourdet. P. (2010). *L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe en ce2. - des savoirs à enseigner aux savoirs appris : un facteur efficient, l'enseignant*. Thèse de doctorat : Université Lille 3.
- Gourgue-Giolitto. D., Bianco. M. & Coda. M. (2004). *Compréhension*. Grenoble ; La Cigale
- Ibms. P. Dir. (1971). *Dictionnaire des fréquences : vocabulaire littéraire des XIXe et XXe siècles. II, Table des fréquences décroissantes*. CNRS, centre de recherche pour un trésor de la langue française. Paris : Klincksieck.
- Journal officiel de l'Union européenne. (2006). *Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE)*. Consulté le 3/2/2012 sur <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith. A. (2003). « Devenir un être grammatical ». In *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz ; 99-164.
- Kilcher-Hagedorn. H., Othenin-Girard. C. & de Weck. G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves: recherches et réflexions critiques*. Berne : Peter Lang.
- Lapointe (2011 ; 6). « Le rapport texte-image » In *Parcours lectures 4 à 6 ans*. Duprey. G, Duprey. S. & Di Martino. E. Schiltigheim (France) : Accès ; 6.
- Largy. P., Cousin. M-P. & Fayol. M (2004). « Acquérir le pluriel des noms », *Lidil*, 30. Repéré le 20 septembre 2012 à <http://lidil.revues.org/index663.html>.
- Largy. P. & Thibault. M-P. (2006). « La morphologie : acquisition et mise en œuvre ». In *Rééducation orthophonique*, 225.
- Lepoire -Duc. S. & Sautot. (2009). « La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi ». In Brissaud. C. & Grossmann. F. (coord.). *La construction des savoirs grammaticaux. Repères 39* ; 125-142.
- Lété. Sprenger-Charolles. & Colé. (2004). *Manulex*. Repéré le 5/6/2012 à <http://leadserv.u-bourgogne.fr/bases/manulex/manulexbase/indexFR.htm>
- Malherbe. M. (2010, rééd). *Les langages de l'humanité : une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris : R. Laffont.
- Manesse D. Cogis D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?*. Paris : ESF.
- Ministère de l'éducation nationale. (1977). *Enseignement de l'orthographe dans les écoles et dans les collèges*. Circulaire n° 77-208 du 14 juin 1977 B.O. n 25 du 30 juin 1977. Repéré le 5/2/2012 à http://www.sinnamary-education.org/vm_ecole/html/T3_1_1.htm
- Ministère de l'éducation nationale. (1997). *Terminologie grammaticale*. BO n°29 du 31 juillet 1997. Brochure du CNDP n°75502533 (épuisée). Repéré le 6/6/2011 à <http://crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/docadmin/grammaire.pdf>

Ministère de l'éducation nationale. (2002). *Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série n°1 du 14 février 2002*. Repéré le 9/10/2010 à <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

Ministère de l'éducation nationale. (2006). *Livret personnel de compétences palier 1 CE1*.

Ministère de l'éducation nationale. (2008a). *Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série n°3 du 19 juin 2008*. Repéré le 9/10/2010 à <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Ministère de l'éducation nationale. (2008b). « Méthodologie de l'évaluation des compétences de base en français et en mathématiques en fin d'école et en fin de collège ». In *Note d'information 08-37 décembre 2008*. DEPP. Repéré le 9/10/2010 à media.education.gouv.fr/file/2008/23/3/NI0837_41233.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2008c). « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 ». In *Note d'information 08-38 décembre 2008*. DEPP.

Ministère de l'éducation nationale. (2010a). *Ressources pour faire la classe : Lire au CP*. Futuroscope (France) : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'éducation nationale. (2010b). *Liste des mots classée par fréquence décroissante*. Repéré le 6/1/2012 à <http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-decroissante.html>.

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. (2011). *Evaluation nationale des élèves en CE1 Livret de l'enseignant*.

Nardy. A. (2003). *Production et jugement d'acceptabilité entre 2 et 6 ans : aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques de l'acquisition des liaisons*. Diplôme d'Etudes Approfondies, Université Stendhal.

Pellat. J-C. (2001). "Nomenclature / Terminologie grammaticale: 1975 / 1997", In *Métalangage et terminologie linguistique. Actes du colloque international de Grenoble*. Louvain : Peeters, vol. 2: 655-671.

Penloup. M-C. (dir). (2007). *Les connaissances ignorées approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J-F. (Dir.). (2003a). *Education et ouverture aux langues à l'école*, Volume I : 1^{ère} enfantine - 2^e année primaire. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, secrétariat général.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J-F. (Dir.). (2003b). *Education et ouverture aux langues à l'école*, Volume II : 3^{ème} enfantine - 6^e année primaire. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, secrétariat général.

Péret C., Sautot J.-P. & Brissaud. C (2008). « Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique ». In Brissaud. C., Jaffré. J.-P. et Pellat. J.-C. (Dir). *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas ; 203-214.

Restaut. P. (1730). *Principes généraux et raisonnés de la grammaire françoise par Demandes & par Réponses*. Paris : Jean Desaint. Consulté le 4/6/2011 à <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k509265/f1.image.r=.langFR.swf>.

Sautot. J-P. (2002-2003). « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe ». In Plane. S. (coord). *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, Repères n° 26/27*. Lyon : INRP ; 103-112. Consulté le 10/9/2012 à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS026-027_8.pdf

Schneuwly. B. (2000). « Les outils de l'enseignant : un essai didactique ». In Plane. S. & Schneuwly. B. (Coord.). *Les outils d'enseignement du français, Repères n°22*. Lyon : INRP ; 19-38. Consulté le 10/9/2012 à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS022.pdf>

Simon. J-P. (1998). « La terminologie grammaticale en primaire ». In *Lire-Ecrire à l'école n°4, sept.* 98, Grenoble : CRDP.

Totereau. C., Thevenin. M-G. & Fayol. M. (1997). « Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français » ; In Rieben. L., Fayol. M. & Perfetti. C. (Dir.). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Vygotski. L. (2002, rééd. 1934). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Weber. C. (2004). « La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs ». In *Langages 2/2004 (n° 154)* ; p. 101-112. Repéré le 3/2/2012 à www.cairn.info/revue-langages-2004-2-page-101.htm.

Zorman. M. & Jacquier-Roux. M. (2007, rééd). *Entraînement phonologique : GS [grande section]*. Grenoble : La Cigale.

Zorman. M. & Jacquier-Roux. M. (1998). *Entraînement visuel Entraînement lecteurs*. Grenoble : La Cigale.

Table des annexes

Annexe 1	Transcription entretien semi-directif enseignant E1	III
Annexe 2	Transcription entretien semi-directif enseignant E2	XI
Annexe3	Transcription entretien semi-directif enseignant E5	XVI
Annexe 4	Transcription entretien semi-directif enseignant E6	XX
Annexe 5	Transcription partielle entretien semi-directif enseignant E4	XXVII
Annexe 6	Présentation de l'objet de la recherche	XXIX
Annexe 7	Demande d'autorisation de filmer, d'enregistrer et de copier les productions écrites des élèves	XXX
Annexe 8	Convention de stage	XXXI
Annexe 9	Grille d'analyse des erreurs	XXXVI
Annexe 10	Images pour les situations problèmes 1 et 2	XXXVII
Annexe 11	Images pour les situations problèmes 3 et 4	XXXVIII
Annexe 12	Document élève texte initial / texte final	XXXIX

Table des illustrations

Tableau 1	Différents types de données et modes d'analyse utilisés	20
Tableau 2	Relevé par ordre alphabétique des introducteurs de singulier et de pluriel et de leur fréquence dans les manuels de lecture de l'école primaire	51
Tableau 3	Tableau de fréquence des déterminants dans les manuels de lecture	52
Tableau 4	Tableau de fréquence des pronoms sujet 3 ^{ème} personne dans les manuels de lecture	54
Tableau 5	Le modèle de développement de Frith	54
Tableau 6	Descriptif des activités mises en place	91
Tableau 7	Fijalkow (2003) que deviennent les textes des enfants ?	94
Illustration 1	De et Deux	100
Tableau 8	Proposition pour une première classification des mots	108
Tableau 9	Type d'erreurs produites à l'écrit dans la réalisation du pluriel / texte initial CP	113
Tableau 10	Type d'erreurs produites à l'écrit dans la réalisation du pluriel / texte initial CE1	114
Tableau 11	Type d'erreurs produites à l'écrit dans la réalisation du pluriel / texte final CP	115

Sigles et abréviations utilisées

Les conventions de transcription adoptées

1. / (pause courte) ; 2. // (pause longue) ; 3. : (allongement vocalique court) ; 4. :: (allongement vocalique long) ; 5. mot ? (mot probable) ; 6. X (incompréhensible, X=1 syllabe) ; 7. H (auto-interruption) ; 8. 1 (intonation descendante notable) ; 9. T intonation montante ; 10. subordonnée (chevauchements) ; 11. (parenthèses) (remarques prosodiques, notations diverses) ; 12. MAJUSCULES (augmentation d'intensité sonore) ; 13. PETITES MAJUSCULES (diminution d'intensité sonore) ; 14. tex-te (découpage des syllabes).

Extrait de : Canelas-Trevisi. S. & Schneuwly. B. (2009). Les objets grammaticaux enseignés : analyse critique de quelques pratiques en classe. In *La construction des savoirs grammaticaux*. INRP: Repères 39/2009; 145.

Alphabet phonétique international

Pour transcrire les données phonétiques, nous avons utilisé le logiciel Lexilogos disponible en ligne, consulté le 10/9/2012 à www.lexilogos.com/clavier/fonetik.htm

MOTS-CLÉS : nombre grammatical, didactique du français, orthographe, grammaire, enseignement-apprentissage, singulier, pluriel, oral, écrit, compétences linguistiques, communication

L'enseignement-apprentissage du nombre grammatical constitue un élément problématique de la discipline « français ». Malgré une introduction précoce dans les classes francophones, son enseignement très ancré dans une approche écrite exclusivement orthographique et grammaticale semble négliger des éléments importants à prendre en compte, dès les premiers apprentissages linguistiques, pour le développement de ce concept chez les élèves. Dans un premier temps, notre étude dresse un état des lieux de cet enseignement-apprentissage au cycle 2 (5-7 ans) en interrogeant les textes prescriptifs, les manuels scolaires et les pratiques des enseignants. Elle tente dans un second temps, en s'appuyant à la fois sur nos premières analyses et sur les travaux de la recherche en didactique des mathématiques, phonologie, linguistique et didactique du français, de proposer de nouvelles pistes de réflexion et d'action pour enseigner le nombre grammatical en tenant compte des différentes compétences linguistiques nécessaires à cet apprentissage.

KEYWORDS: grammatical number, didactic of French, orthography, grammar, teaching-learning, singular, plural, oral, writing, linguistic skills, communication

The teaching-learning of the grammatical number is regarded as problematic in French. Despite an early introduction in the francophone classes, its teaching very anchored in a written approach which is exclusively orthographic, seems to neglect important elements to take into account, since the first linguistic learning, for the development of this concept by the pupils. In a first part, this study draws up a situation on the teaching-learning in the 2nd cycle (5-7 years) by interrogating prescriptive texts, textbooks, as well as teaching practice. In the second part, the study proposes new directions for reflection and action to teach the grammatical number, taking into account the necessary different linguistic skills for this learning. For this purpose, it relies on our former analysis and on research works in didactic of the mathematics, phonology, linguistic and French didactic.