



HAL
open science

Aider les élèves à orthographier les homophones verbaux en situation de production d'écrits

Katarzyna Sraga

► To cite this version:

Katarzyna Sraga. Aider les élèves à orthographier les homophones verbaux en situation de production d'écrits. Education. 2016. dumas-01404751

HAL Id: dumas-01404751

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01404751>

Submitted on 29 Nov 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Aider les élèves à orthographier les homophones verbaux en situation de production d'écrits

Présenté par SRAGA Katarzyna

Première partie rédigée en collaboration avec **CORTESE Elsa**

Mémoire de M2 encadré par BRISSAUD Catherine

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée **SRAGA Katarzyna**

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Aider les élèves à orthographier les homophones verbaux en situation de production d'écrits

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 18/04/2016

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord
Jago

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Attestation de non-plagiat

Je soussignée (Prénom NOM)

Katarzyna SRAGA

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE
(entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Aider les élèves à orthographier les homophones verbaux en situation de production d'écrits

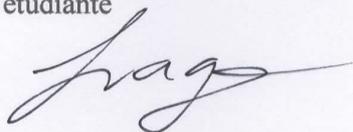
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble,
le 18/04/2016

Signature de l'étudiante



Sommaire

Introduction.....	1
État de l'art.....	2
1. L'acquisition de l'orthographe grammaticale : le cas de l'accord sujet-verbe.....	2
1.1 Procédures mentales mobilisées.....	2
1.2 Quels problèmes pose le verbe ?.....	2
1.2.1 Définition du verbe.....	2
1.2.2 Processus d'apprentissage de la morphologie écrite du nombre du verbe.....	3
1.2.3 Évolution des procédures graphiques guidant l'élève dans le choix d'une graphie.....	3
1.3 Quels problèmes pose le sujet ?.....	4
1.4 Influence des aspects morphosyntaxiques de la phrase sur l'accord sujet-verbe.....	5
1.4.1 Impact de la morphophonologie.....	5
1.4.2 Impact de la structure syntaxique.....	5
2. L'orthographe grammaticale en situation de production d'écrits.....	6
2.1 Quelles sont les erreurs d'accord fréquentes en production d'écrits ?.....	6
2.1.1 Évolution des erreurs dans le temps.....	6
2.1.2 Sources potentielles d'erreur.....	7
2.2 Explication des erreurs.....	7
2.2.1 Problèmes spécifiques de l'accord sujet-verbe en production d'écrits.....	7
2.2.2 Transfert des connaissances en production d'écrits.....	8
2.2.3 Limites de l'enseignement dispensé à l'école primaire.....	8
3. Propositions didactiques.....	10
3.1 Comment faire comprendre aux élèves la notion d'homophones verbaux ?.....	10
3.2 Comment conduire les élèves à une réflexion approfondie afin de déjouer le piège des homophones verbaux ?.....	11
3.2.1 Dispositifs innovants.....	11
3.2.2 Balles d'accord.....	12
3.2.3 Rôle de l'enseignant.....	13
3.3 Comment amener les élèves à mobiliser leurs connaissances orthographiques dans leurs écrits ?	13
3.3.1 Brouillon collaboratif.....	13
3.3.2 Stratégies de révision de texte.....	14
3.3.3 Outils de synthèse.....	15
4. Formulation de la problématique.....	15
Méthode.....	17
1. Participants.....	17
2. Matériel et procédure.....	17
2.1 Compétences mises en jeu.....	17
2.2 Mise en œuvre.....	18
2.2.1 Présentation de la séquence.....	18
2.2.2 Déroulement d'une séance type : phrase dictée du jour.....	18
2.2.3 Déroulement d'une séance type : production écrite.....	21
2.2.4 Outils.....	23

Mesures et résultats.....	24
1. Évaluation des connaissances déclaratives.....	24
2. Évaluation des connaissances procédurales.....	27
3. Évaluation des connaissances conditionnelles.....	28
4. Évaluation des justifications des élèves pour la phrase dictée du jour.....	30
5. Révision de textes.....	32
Discussion et conclusion.....	33
1. Re-contextualisation.....	33
2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	33
3. Limites et perspectives.....	34
3.1 Limites de la recherche menée.....	34
3.1.1 En ce qui concerne la production de textes.....	34
3.1.2 En ce qui concerne la révision de textes.....	34
3.1.3 En ce qui concerne les manipulations justificatives.....	35
3.1.4 En ce qui concerne les modalités de travail et les outils d'aide.....	35
3.2 Différenciation.....	35
3.2.1 Pour la phrase dictée du jour.....	36
3.2.2 Pour la rédaction.....	36
3.3 Perspectives.....	36
3.3.1 Importance des manipulations linguistiques.....	36
3.3.2 Outils de révision orthographique.....	37
3.3.3 Révision de textes.....	37
4. Impact sur le métier d'enseignant.....	38
Bibliographie.....	40
Sommaire des annexes.....	41

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Madame Catherine Brissaud, qui m'a guidée et s'est montrée à l'écoute tout au long de ce travail, ainsi que pour le temps qu'elle m'a consacré.

Mes remerciements vont ensuite à ma tutrice académique, Madame Anne Divisia, pour sa grande disponibilité, ses analyses et ses conseils avisés lors de ses visites dans ma classe.

Je remercie également mes collègues, et plus particulièrement, Muriel Chritin et Leslie Queuille pour la réflexion commune que nous avons menée ensemble : grâce à leurs expériences du terrain, elles ont su guider mon travail et m'apporter l'aide dont j'avais besoin.

J'ai en outre une pensée pour ma camarade Elsa Cortese, avec laquelle j'ai pris plaisir à collaborer dans la rédaction de l'état de l'art.

Enfin, merci à tous ceux qui dans ma vie personnelle ont contribué par leur soutien, à me faire avancer dans ce travail.

Introduction

Enseignants et chercheurs s'accordent aujourd'hui sur le constat suivant : le niveau général des élèves en orthographe grammaticale est en baisse. L'accord sujet-verbe, notamment dans le cas des verbes homophones hétérographes, constitue à cet égard une difficulté fréquemment observée, surtout en production d'écrits et alors même que les règles en sont connues.

Ayant pu faire le même constat dans ma classe, je me suis interrogée sur les moyens dont je disposais, en tant qu'enseignante, pour aider mes élèves à orthographier ce type de verbes en situation d'expression écrite. Comment diriger leur regard vers le problème orthographique posé ? Comment les faire réfléchir davantage sur le fonctionnement de la langue, afin qu'ils réinvestissent les connaissances requises en orthographe grammaticale dans leurs productions ? Quels outils et supports faudrait-il mettre en œuvre ?

Un questionnement plus précis émerge ainsi, qui constituera la problématique de ce mémoire : en quoi la pratique régulière de courtes activités écrites permet-elle d'améliorer la compétence des élèves à accorder le verbe avec son sujet lors de productions d'écrits ?

Pour tenter d'y répondre, je vais dans un premier temps exposer l'état des connaissances en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe grammaticale, puis les propositions didactiques envisageables.

Dans le cadre de mon stage professionnalisant en classe de CE1/CE2, j'ai pu mettre en pratique une séquence sur les homophones hétérographes verbaux, qui ciblait en particulier les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Dans un deuxième temps, je décrirai donc le dispositif pédagogique expérimenté, puis je traiterai l'ensemble des données recueillies au cours de sa mise en œuvre.

Dans un troisième temps, enfin, j'analyserai les résultats obtenus quant à l'effet dudit dispositif sur les apprentissages des élèves, puis mettrai ma pratique en perspective et critiquerai son influence sur les évolutions attendues.

État de l'art

1. L'acquisition de l'orthographe grammaticale : le cas de l'accord sujet-verbe

1.1 Procédures mentales mobilisées

Les recherches de Fayol (1991) et de Jaffré (1998) cités par Tallet (2003) exposent par étapes les procédures mentales sollicitées par le scripteur dans le cadre de la gestion de l'accord sujet-verbe. Nous pouvons les énumérer ainsi :

- « - prise de conscience de l'opposition un / plusieurs et de la variation (décentration par rapport aux mots) ;
- prise de conscience que les noms et les verbes varient en nombre mais que cette variation se manifeste par des marques différentes (-s pour des noms – cas général –, -nt pour les verbes) ;
- identification de la classe d'appartenance du mot (nom, verbe, adjectif) pour associer la marque graphique du pluriel avec la classe correspondante ;
- analyse des relations qu'entretiennent les unités entre elles – la syntaxe ;
- analyse de la syntaxe pour appliquer le principe de la covariation des mots. » (p. 29)

L'attention du scripteur est donc particulièrement mobilisée pour assurer la gestion de l'accord sujet-verbe. Il ne suffit pas en effet de connaître¹ la règle « le verbe s'accorde avec le sujet » pour accéder à la compétence orthographique.

1.2 Quels problèmes pose le verbe ?

1.2.1 Définition du verbe

Helbling et Le Boucher (2008), dans leur manuel, nous rappellent la définition traditionnelle du verbe : « le verbe indique une action ou un état » (p. 16). Cette définition ne pose à priori pas de difficulté : marcher, boire, parler renvoient bien à des actions. Mais qu'en est-il des verbes comme attendre, réfléchir, aimer, etc. Comme le constate auparavant Nadeau (1995), « ces verbes expriment plutôt un état sans être des verbes d'état » (p. 291). Cette notion de verbe d'état ne présente pas plus de clarté aux yeux de Nadeau (1995), qui indique que l'« on en donne toujours une courte liste [...] suivie d'un "et cetera" qui est souvent une énigme pour les scripteurs », avant de préciser que, selon elle, « l'état exprimé par les verbes se trouve surtout dans les mots qui accompagnent le verbe plus que dans le verbe lui-même (ex : *Ces enfants semblent malades.*) » (p. 291). Ainsi, la définition traditionnelle du verbe enseignée dans la plupart des classes n'aide pas à la

¹ Ce mémoire applique la plupart des rectifications de l'orthographe de 1990.

reconnaissance du verbe (Nadeau, 1995). Par ailleurs, d'après Brissaud et Cogis (2011), la première difficulté pour les élèves, quant à l'accord sujet-verbe est justement l'identification du verbe. De plus, la nature d'un mot peut varier selon son emploi dans la phrase (un nom ou un verbe, par exemple) : danse, griffe, montre, etc. Connaître par cœur la définition traditionnelle de ce qu'est un nom ou un verbe ne permet pas d'identifier la nature de ces mots dans une phrase (Nadeau, 1995). Par conséquent, les élèves sont effectivement en difficulté pour faire l'accord. C'est pourquoi il faut être vigilant sur ce point et trouver un moyen de déjouer cet obstacle.

1.2.2 Processus d'apprentissage de la morphologie écrite du nombre du verbe

Le marquage du nombre se fait de façon progressive, celui des verbes étant le dernier maillon de la chaîne après le marquage du pluriel des noms et des adjectifs (Fayol, Totereau et Barouillet, 2006, cités par Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013). Selon Fayol (2011), les élèves comprennent dès le CP ce que sont les marques *-s* et *-nt* et interprètent correctement la marque du pluriel nominal, mais des difficultés subsistent quant à l'interprétation des marques du nombre du verbe. Pour expliquer cela, Totereau *et al.* (2013) renvoient aux recherches déjà menées (Totereau, 1999 ; Fayol, Totereau et Barouillet, 2006), qui ont dégagé trois informations majeures :

- Le pluriel nominal est sémantiquement fondé puisqu'il possède un référent concret à la différence du pluriel verbal qui est purement formel.- Compte tenu de la fréquence des noms par rapport aux verbes, il est plus probable de rencontrer *-s* et de le repérer comme marque du pluriel que de rencontrer *-nt*.
- Enfin, la marque du pluriel *-s* est « extrêmement fiable pour signaler la pluralité » (Totereau *et al.*, 2013, p. 5), contrairement à la marque *-nt* que l'on peut retrouver également dans des noms (par exemple : *aboitement, enfant*) ou dans les adjectifs (par exemple: *pertinent, extravagant*).

1.2.3 Évolution des procédures graphiques guidant l'élève dans le choix d'une graphie

Le processus d'apprentissage de la marque du nombre passe par une évolution des procédures mises en œuvre par les élèves. On peut ainsi repérer trois procédures graphiques (Cogis, 2005, citée par Geoffre et Brissaud, 2012) :

- La procédure phono/logographique, mise en œuvre dans un premier temps par l'élève, repose sur ce qu'il entend : le mot s'écrit comme il se prononce ou de la façon dont l'élève le perçoit (« je l'ai déjà vu comme ça »).
- Une première réflexion permet ensuite à l'élève d'accéder à la procédure morphosémantique : le scripteur justifie ses choix par le sens et a recours à la marque du pluriel quand « il y en a

plusieurs ». Comme le précisent Geoffre et Brissaud (2012), cette procédure ne permet pas de réaliser des accords correctement normés de façon systématique, compte tenu notamment de la nécessité pour les élèves de distinguer le pluriel de la pluralité. En effet, cette dernière renvoie au sens et n'implique pas nécessairement la marque du pluriel comme c'est le cas des noms collectifs (par exemple: *la police, la classe, etc.*) .

- L'élève justifie enfin le choix de sa graphie par un recours à la syntaxe, avec un raisonnement du type « je mets -s au nom car devant il y a un déterminant au pluriel ». Cette procédure permet d'assurer une graphie correcte. Cogis (2005, citée par Geoffre et Brissaud, 2012) parle alors de procédure morphosyntaxique.

Geoffre et Brissaud (2012) notent que seule la procédure morphosyntaxique est efficace, même s'ils en reconnaissent les limites transitoires liées à la non-reconnaissance des catégories grammaticales (par exemple: *Les enfants jouent ensembles.*).

1.3 Quels problèmes pose le sujet ?

Si l'accent est souvent mis sur la morphologie écrite du nombre du verbe, Cogis et Brissaud (2003) constatent que la notion de sujet est également une source de difficulté pour réaliser l'accord sujet-verbe.

En effet, le sujet est une notion difficile et sa définition fait débat depuis longtemps. Si la définition traditionnelle, à savoir « qui fait l'action du verbe », a été rejetée par les linguistes car jugée trop restrictive, ces derniers ont bien des difficultés à proposer une nouvelle définition opérationnelle. Nous retiendrons ici celle de Vargas (1995, 1999, cité par Cogis et Brissaud, 2003) : le sujet peut être repéré par l'encadrement « c'est ... qui » ou « ce sont ... qui » (par exemple: *Ce sont les enfants qui chantent.*) et il peut être pronominalisé. Cette définition, appliquée dans de nombreuses classes, ne manque pas de complexité : « il faut chercher le sujet pour trouver les marques du verbe... et chercher les marques du verbe pour trouver le sujet » (Cogis et Brissaud, 2003, p. 52).

Par ailleurs, Leclec'h-Lucas et Lucas (2009) notent dans leur manuel que la fonction sujet peut être assurée par un nom, un groupe nominal, un pronom ou un verbe à l'infinitif, cette liste n'étant pas exhaustive. Ainsi, l'identification du sujet est rendue d'autant plus complexe que la nature des mots le constituant est variée.

1.4 Influence des aspects morphosyntaxiques de la phrase sur l'accord sujet-verbe

1.4.1 Impact de la morphophonologie

L'accord des verbes homophones hétérographes constitue une difficulté majeure de l'acquisition du système orthographique français (Jaffré et Fayol, 1997 ; Brissaud et Bessonat, 2001 ; Bessonat *et al.*, 2002, cités par Nadeau et Fisher, 2014), qui a été mise en évidence par les travaux de Largy et Fayol (2001) repris par Totereau *et al.* (2013) : à défaut d'informations phonologiques, « les enfants ne les découvrent donc [les marques du pluriel du verbe] que lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et leur gestion (le fait de les retrouver en mémoire, de décider si et quand elles sont nécessaires, de vérifier leur pertinence) présente un coût cognitif supplémentaire puisque la forme orale ne fournit aucun indice et que l'attention doit se porter sur l'écrit seul » (Fayol, 2011, p. 92).

Les auteures concluent que même si l'élève connaît et applique de façon normée la règle de l'accord sujet-verbe, il n'en maîtrise pas pour autant l'homophonie des formes verbales et ce que cela implique. Or, les marques orales du pluriel verbal qui ne s'entendent pas sont très nombreuses. Nous pensons ici notamment aux verbes du premier groupe conjugués au présent de l'indicatif à la troisième personne, qui feront l'objet de notre expérimentation.

1.4.2 Impact de la structure syntaxique

Totereau *et al.* (2013) relèvent que la production correcte d'un accord en nombre du verbe dépend de la structure syntaxique de la phrase. Ainsi, la complexité du groupe nominal sujet (par exemple: *le chien des voisins*) ou la présence d'un pronom identique à un déterminant (par exemple: *le facteur les timbre*) peuvent provoquer des accords en nombre du verbe erronés. La forme et la longueur du groupe nominal sujet ont également une incidence sur l'accord sujet-verbe. Ainsi, les groupes nominaux réduits, débutant par un déterminant fréquent et bien marqué au pluriel (*les, des*) engendrent, en position de sujet, plus d'accords correctement normés.

Fayol et Largy (1992) notent par ailleurs que la place du verbe dans la phrase influe sur la gestion des accords sujet-verbe par les scripteurs : un verbe placé en fin de phrase va générer plus d'erreurs que s'il est placé en milieu de phrase.

Cappeau et Roubaud (2005) ont, quant à eux, identifié des difficultés de gestion de l'accord sujet-verbe dans les situations suivantes :

- si le sujet est inversé ;
- si le sujet n'est pas répété ;
- si le sujet est un pronom relatif ;
- si le sujet n'est ni lexical, ni un pronom de conjugaison ;

- si un pronom s'intercale entre le sujet et le verbe ;
- si la négation s'intercale entre le sujet et le verbe.

Nous voyons ainsi que la gestion de l'accord par les élèves est rendue plus difficile par la complexité de la structure syntaxique, qui peut effectivement poser une difficulté supplémentaire.

2. L'orthographe grammaticale en situation de production d'écrits

2.1 Quelles sont les erreurs d'accord fréquentes en production d'écrits ?

Alors même que les exercices proposés en classe sont réussis, les enseignants comme les chercheurs s'accordent à dire que le transfert des connaissances ne se fait pas en situation de production d'écrits. Nous citerons ici Brissaud et Cogis (2011) pour justifier des lacunes de l'élève :

- « - son expérience de locuteur ne l'a pas préparé à distinguer les finales homophones [...] ;
- son expérience de scripteur est le plus souvent celle du scripteur du premier jet : comme il sait de quoi ou de qui il parle (singulier ou pluriel), il ne détecte pas les anomalies [...] ;
- son expérience de lecteur de textes d'autrui, qui serait gêné par une forme contraire à ses attentes, est pratiquement inexistante [...] » (p. 214).

2.1.1 Évolution des erreurs dans le temps

Nous nous appuyerons sur les travaux de Totereau (1999) cités par Totereau *et al.* (2013) pour expliquer l'évolution des erreurs tenant aux marques verbales du nombre.

Dans un premier temps, le scripteur ne repère pas les marques du pluriel et leur signification.

Ensuite, le scripteur détecte et interprète les marques du pluriel nominal puis comprend et détecte les erreurs d'accord du pluriel verbal.

Il va alors pouvoir mettre en œuvre en production la marque du pluriel *-s*, jusqu'à sa surgénéralisation aux adjectifs (ce qui explique la réussite des accords) et aux verbes (ce qui induit des erreurs). Selon Totereau *et al.* (2013), l'élève utilise de façon systématique un algorithme du type « si pluriel, alors *-s* ». Enfin, apparaît la marque *-nt* comme marque du pluriel des verbes et disparaît la marque erronée *-s*. À cette étape, plusieurs erreurs persistent. En effet, Fayol (2011) précise que l'utilisation de la marque du pluriel *-nt* conduit l'élève à faire l'accord avec le nom qui précède immédiatement le verbe (par exemple: *le chien des voisins arrivent*) et à généraliser son emploi aux adjectifs suivant immédiatement le nom (par exemple: *les enfants sagent*). Totereau *et al.* (2013), quant à elles, relèvent des erreurs liées à la confusion engendrée par l'homophonie de

certains verbes avec des noms, ce qu'elles expliquent par l'application « systématique » et « inconsciente » (p. 166) de flexions mémorisées par le scripteur.

2.1.2 Sources potentielles d'erreur

Fayol et Largy (1992) relèvent plusieurs niveaux potentiels d'erreur. La méconnaissance complète de la règle est la première source potentielle d'erreur : un élève ne peut appliquer une règle qu'il ne connaît pas. La deuxième source potentielle d'erreur a trait à l'application de la règle : un élève peut connaître la règle, mais ne pas savoir la mettre en œuvre en situation.

Cela renvoie aux trois types de connaissances nécessaires pour effectuer les accords grammaticaux ciblés par Tardif (1992, cité par Nadeau, 1996) :

- les connaissances déclaratives, qui correspondent au savoir théorique, à ce que l'on apprend par cœur ;
- les connaissances procédurales : savoir comment faire ;
- les connaissances conditionnelles : savoir quand avoir recours aux autres connaissances.

Quant à ces dernières, alors même que l'élève maîtrise les connaissances déclaratives et procédurales de la règle, leur application systématique engendre, selon Fayol et Largy (1992), un coût cognitif trop important en production d'écrits. Les erreurs de ce troisième type sont difficiles à prévoir et à expliquer.

Ces chercheurs ajoutent que le scripteur expert peut également commettre des erreurs orthographiques grammaticales en appliquant de façon automatique les procédures qu'il maîtrise, sans contrôle des conditions restrictives éventuelles.

2.2 Explication des erreurs

D'après Capeau et Roubaud (2005), « Les erreurs portant sur les formes verbales ne peuvent être simplement imputées à un mauvais apprentissage de la conjugaison de la part des élèves ou à leur manque d'attention ou à une mauvaise analyse de la phrase. » (p. 93). L'analyse de ces erreurs permet de nous rendre compte de l'importance de trouver d'autres moyens pour aider les élèves à faire correctement l'accord sujet-verbe, et ainsi de revoir les pratiques habituelles.

2.2.1 Problèmes spécifiques de l'accord sujet-verbe en production d'écrits

L'accord sujet-verbe en production d'écrits constitue une tâche spécifique, particulièrement complexe. Comme le précisent Brissaud et Cogis (2011), le risque d'erreur augmente avec la

quantité d'accords à réaliser. Elles soulignent de plus que les accords peuvent s'étendre sur une ou plusieurs phrases, et ne se limitent donc pas seulement au cadre de la phrase. Ces chercheuses ajoutent enfin que certaines marques dépendent de la situation d'énonciation et que la gestion des reprises ou des anaphores est un problème textuel typique.

2.2.2 Transfert des connaissances en production d'écrits

Pour Tardif (1992) et Moffet (1993), cités par Nadeau (1995), les connaissances conditionnelles sont responsables du transfert des apprentissages liés aux connaissances déclaratives et procédurales : l'apprenant doit savoir à quel moment utiliser une règle et pourquoi.

Comme nous venons de le voir, la gestion de l'accord en production d'écrits représente à elle seule une charge cognitive très élevée pour le jeune scripteur. À cette charge cognitive, il faut ajouter le fait que lorsqu'on écrit, on conduit plusieurs tâches en parallèle. Brissaud et Cogis (2011) les identifient ainsi : « élaborer un contenu, organiser les idées [...], les formuler, les transcrire sur la page, revenir en arrière, faire des liens. Sur le plan linguistique, on doit résoudre des problèmes d'enchaînement d'une phrase à l'autre, de cohérence, de progression de l'information, de gestion des temps et des marques d'énonciation et, bien sûr, veiller à la correction orthographique. » (p. 278).

C'est pourquoi en temps réel, les élèves n'arrivent plus à gérer correctement l'accord sujet-verbe, même s'ils en maîtrisent parfaitement la notion. On dit alors qu'ils sont en état de surcharge cognitive. Les difficultés relèveraient alors « non pas de facteurs structuraux mais fonctionnels » (Fayol et Largy, 1992, p.88). Selon Brissaud et Cogis (2011), « ce que l'on prend pour des "erreurs d'inattention" tient alors plutôt au fait que l'attention est requise par autre chose et ne peut être mobilisée sur plusieurs fronts en même temps » (p. 278-279). Cappeau et Roubaud (2005) vont même jusqu'à affirmer que « ne faire aucune erreur sur une forme verbale est quasi impossible ! » (p. 93).

2.2.3 Limites de l'enseignement dispensé à l'école primaire

Nadeau (1995) porte un regard critique sur l'enseignement de l'orthographe grammaticale au primaire et nous invite à « un petit examen de conscience ». Selon elle, « les connaissances conditionnelles sont le parent pauvre de l'enseignement grammatical » (Nadeau, 1995, p. 36). Cette chercheuse précise que pour effectuer des accords en situation d'écriture, l'élève doit identifier la catégorie du mot à accorder, puis rechercher le mot avec lequel il s'accorde pour finir par l'annotation de la marque d'accord approprié. Elle ajoute que les exercices proposés aux élèves

n'incitent en général pas à une réflexion grammaticale, l'élève pouvant appliquer la règle d'accord de façon mécanique. Brissaud et Cogis (2011) la rejoignent sur ce point et notent « le grand écart » qui existe entre l'orthographe de ces exercices proposés et l'orthographe des textes, ainsi que le manque de pertinence du cadre de la phrase comme terrain d'application de la règle des accords.

Auparavant déjà Fayol et Largy (1992) constataient la mise en œuvre par les enseignants de méthodes didactiques afin de remédier aux « erreurs de novices » liées à la méconnaissance de la règle (faire mémoriser la règle) ou à l'incapacité des élèves à la mettre en œuvre en situation (faire réaliser des exercices), mais ils regrettaient qu'ils ne s'intéressent pas davantage aux « erreurs d'experts », qui témoignent de la maîtrise automatisée d'un type d'accord et sont difficiles à éviter. Ces auteurs précisent qu'« à partir d'un certain niveau, des erreurs, même si elles sont les mêmes qu'avant, ne relèvent pas des mêmes mécanismes » (p. 83) en situation de production d'écrits.

Une autre limite de l'enseignement dispensé à l'école primaire a trait au travail proposé sur les classes grammaticales. En effet, les définitions apprises par cœur telles que « le nom commun est un mot qui désigne des personnes, des animaux ou des choses en général » ou « le verbe indique une action ou un état » (Helbling et Le Boucher, 2008, p. 16) n'aident pas à l'identification de la nature des mots dans un texte (Nadeau, 1995). Certes les enseignants tentent de pallier cette difficulté grâce à des procédures complémentaires du type « devant un nom, je peux mettre un déterminant », mais cela reste incomplet et la non-reconnaissance des classes grammaticales pourrait, comme le souligne Nadeau (1995), expliquer en bonne partie le manque de transfert des règles d'accord en production d'écrits.

Par ailleurs, on sait aujourd'hui que le verbe peut se décomposer ainsi : radical + marque de temps + marque de personne. Or, à l'école primaire, l'enseignement de la conjugaison introduit le terme de terminaison (Helbling et Le Boucher, 2008) qui est, selon Cappeau et Roubaud (2005), « un terme trop imprécis car il fond la notion de marque de temps et la notion de marque de personne » (p. 95). Comme le relèvent Brissaud et Cogis (2011), cette intrication représente une difficulté pour les élèves dans leur gestion de l'accord sujet-verbe.

Ces dernières pointent par ailleurs la coupure trop souvent opérée dans l'enseignement primaire entre les matières : si des exercices spécifiques sont dédiés à l'orthographe (*dictées*, par exemple), pourquoi les élèves devraient-ils s'occuper de l'orthographe en production d'écrits ? Aussi les auteures s'accordent-elles pour dire que dans ces conditions, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale ne permet pas aux élèves d'opérer le transfert des connaissances attendu en production d'écrits.

Pour être efficace, l'enseignement de l'orthographe grammaticale doit donc multiplier les entrées proposées aux élèves pour leur permettre de connaître la règle, de savoir l'appliquer et quand. Il

s'agit pour l'enseignant d'organiser une progression qui met en jeu « des accords dans des situations de plus en plus couteuses en ce qui concerne l'attention et la mémoire » (Fayol, 2011, p. 95) : exercices de compléments de mots, exercices de recherche d'erreurs, dictées de mots, dictées de phrases, rédactions de textes, etc.

3. Propositions didactiques

3.1 Comment faire comprendre aux élèves la notion d'homophones verbaux ?

L'élève est acteur de son apprentissage. Il est donc fondamental qu'il participe activement à la construction de son savoir. Afin de sensibiliser les élèves à la notion d'homophonie verbale, nous nous appuyerons sur les propositions didactiques faites par Brissaud et Cogis (2011), dont nous proposons une brève présentation. L'objectif est ici de faire prendre conscience aux élèves, d'une part de l'homophonie des finales verbales à la troisième personne du singulier et du pluriel au présent, et du grand nombre de verbes concernés, d'autre part du piège que cela représente quand ils écrivent et de la nécessité de mettre en œuvre une stratégie pour déjouer ce piège.

La démarche proposée dans l'ouvrage de Brissaud et Cogis (2011) s'appuie sur des « exemples OUI / exemples NON » qui engagent les élèves dans une réflexion approfondie sur la langue. Ces auteurs proposent quatre phases de travail :

- La phase d'amorce, d'abord, est destinée à orienter l'attention de la classe dans la direction souhaitée. L'enseignant annonce aux élèves qu'ils vont avoir à trouver quelque chose qui leur pose problème et qui leur servira ensuite pour réviser leurs textes.
- La phase de mise à jour de l'homophonie verbale consiste pour l'enseignant à annoncer que la classe va pouvoir aller plus loin grâce à une recherche de type OUI / NON. Il rappelle aux élèves qu'ils vont devoir trouver une caractéristique de l'orthographe de certains mots. Pour cela, il va leur donner des phrases où la caractéristique sera présente (exemples OUI) et des phrases où elle ne sera pas présente (exemples NON).
- La phase de récapitulation est l'occasion pour les élèves de formuler ce qui est difficile quand on écrit et qu'on utilise des verbes comme passer, monter, saluer, etc. La classe met ensuite au point un résumé du travail effectué.
- La phase de consolidation de l'apprentissage implique différentes activités mettant en jeu la connaissance procédurale travaillée. Ces activités seront développées ci-après.

3.2 Comment conduire les élèves à une réflexion approfondie afin de déjouer le piège des homophones verbaux ?

Comme nous avons pu le voir, la maîtrise de l'orthographe grammaticale est complexe, notamment dans le cas des verbes, et les connaissances nécessaires à son transfert en production écrite restent trop peu mobilisées par les élèves. C'est pourquoi il est primordial de trouver des moyens efficaces pour surmonter ces difficultés.

Depuis une quinzaine d'années, beaucoup de didacticiens se sont penchés sur cette question et ont fourni de nombreuses pistes à exploiter, comme la dictée zéro faute (Arabyan, 1989), les entretiens métagraphiques (Jaffré, 1998), les ateliers de Négociation Graphique (Haas, 2002), la phrase dictée du jour et la phrase donnée (Cogis, 2005) (cités par Nadeau et Fisher, 2014). De façon générale, les chercheurs constatent les effets très positifs de ces dispositifs innovants sur les compétences orthographiques des élèves.

3.2.1 Dispositifs innovants

Selon Nadeau & Fisher (2014), qui ont pu vérifier l'efficacité de la phrase dictée du jour et de la dictée 0 faute, « les élèves ont progressé au-delà d'un progrès normal en dictée et on observe également chez eux un transfert de compétences en production écrite, avec des progrès plus marqués en écriture chez les élèves moyens et faibles » (p. 7). Ces chercheuses soulignent en outre que ces dispositifs « permettent aux élèves de modifier leur rapport à la langue, d'entrer dans une démarche de résolution de problème et de développer ainsi des stratégies de révision efficaces » (p. 4). Elles rappellent qu'il est indispensable de promouvoir des démarches qui « favorisent la verbalisation, l'expression du doute et un traitement de l'écrit en termes de résolution de problèmes et une situation d'apprentissage qui donne lieu à l'interaction entre pairs » (p. 3). Cogis & Brissaud (2003) insistent sur l'observation, la manipulation et la réflexion des élèves pendant ces activités. Elles disent qu'il faut que l'orthographe devienne pour les élèves un réel objet d'observation réfléchi de la langue. Les enseignants doivent accepter de « consacrer plus de temps à la remise en cause des représentations et construire d'autres démarches et attitudes dans le domaine de la langue » (p. 66).

Parmi les différentes propositions rappelées par Nadeau et Fisher (2014), la phrase dictée du jour et la phrase donnée (Cogis, 2005), ainsi que la dictée zéro faute (Arabyan, 1989) ont tout particulièrement attiré notre attention.

La phrase dictée du jour consiste à dicter une phrase aux élèves, puis à inscrire au tableau toutes les graphies produites par les élèves pour chaque mot. Ensuite, l'enseignant organise une discussion

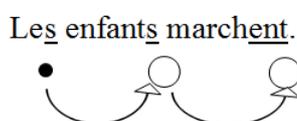
entre les élèves afin d'écarter les graphies erronées et choisir collectivement la bonne orthographe pour chaque mot, tout en exigeant la justification du raisonnement. Enfin, les élèves recopient la phrase bien orthographiée.

La phrase donnée consiste à écrire une phrase au tableau dans sa forme normée et à chercher collectivement à expliquer la graphie des différents mots. Le but de cette activité est surtout de renforcer les connaissances que les élèves ont acquises (pendant la phrase dictée du jour, notamment) et de faire évoluer leurs justifications.

La dictée zéro faute se pratique sur un texte court. Après chaque phrase dictée, les élèves posent des questions sur les mots dont ils doutent. Les difficultés et les problèmes orthographiques sont ainsi résolus collectivement. L'enseignant ne fournit pas clairement la réponse mais amène progressivement les élèves à trouver par eux-mêmes les stratégies morphosyntaxiques à mettre en œuvre. Ceux-ci apprennent à douter, à expliciter leurs doutes et à construire peu à peu un raisonnement grammatical approprié pour résoudre un problème orthographique. Toutes ces activités ont pour objectif principal d'accompagner et d'outiller les élèves dans leur réflexion sur le fonctionnement de la langue, à la faveur de l'utilisation des procédures morphosyntaxiques et du métalangage.

3.2.2 Balles d'accord

Geoffre & Brissaud (2012) proposent d'exploiter en complément de dispositifs innovants, la proposition de Cogis (2005) qui porte sur l'analyse des phrases grâce aux « balles d'accord ». Cette méthode visuelle semble en effet paraître pertinente pour entrer dans le fonctionnement de la phrase en se concentrant réellement sur les relations morphosyntaxiques. Sachant que les relations au sein du groupe nominal et entre sujet et verbe sont matérialisées par des marques grammaticales (du singulier ou du pluriel, par exemple), et l'on aide ainsi à vérifier la justesse de l'accord sujet-verbe grâce à une balle qui doit rebondir correctement de l'une à l'autre de ces marques :



D'après Geoffre & Brissaud (2012), « les élèves ne sont plus dans une relecture de surface ou un processus trop abstrait mais peuvent vraiment entrer dans le fonctionnement de la phrase en le matérialisant » (p.7). Les élèves passent ainsi d'une procédure purement sémantique à une procédure morphosyntaxique fondée sur les relations entre les mots, qui s'avère la plus efficace pour progresser dans l'orthographe grammaticale. Néanmoins, ces auteurs précisent que les élèves

doivent maîtriser les classes et les fonctions des mots pour que le dispositif des balles d'accord soit utilisé de manière réellement efficace. Le risque est en effet qu'ils l'utilisent de façon mécanique, sans vraiment faire d'analyse.

3.2.3 Rôle de l'enseignant

Cogis & Brissaud (2003) et Nadeau & Fisher (2014) s'accordent pour dire que le rôle de l'enseignant est crucial durant ces activités : il accueille toutes les propositions des élèves, reformule leurs propos, les incite à expliquer leur raisonnement et à justifier leurs choix orthographiques, et de cette façon les amène peu à peu à mobiliser les connaissances nécessaires pour trouver une solution aux problèmes orthographiques posés. Pour Nadeau & Fisher (2014), l'enseignant doit impérativement avoir recours aux manipulations syntaxiques et au métalangage, et exiger un raisonnement grammatical complet.

Ces dispositifs font partie des activités métalinguistiques qui « donnent du sens aux apprentissages et participent à la construction du savoir orthographique », ainsi que conclut Tallet (2003, p. 35). Cette auteure souligne également qu'ils permettent de faire évoluer les conceptions des élèves sur l'orthographe, notamment grâce aux conflits cognitifs entre leurs différents points de vue, qui les amènent à prendre conscience qu'il peut y avoir une autre réponse que la leur.

Selon Nadeau & Fisher (2014), ces dispositifs innovants constituent le ciment entre les exercices de base que les élèves réussissent sans effort et de réelles situations d'écriture, beaucoup plus complexes, en particulier pour ce qui concerne la révision de textes.

3.3 Comment amener les élèves à mobiliser leurs connaissances orthographiques dans leurs écrits ?

3.3.1 Brouillon collaboratif

Comme nous l'avons exposé précédemment, le transfert de connaissances orthographiques en production d'écrits est un processus très complexe pour les jeunes scripteurs. Afin d'aider au mieux les élèves à se concentrer davantage sur l'orthographe, Geoffre (2013) propose de mettre en place des situations de planification collaborative qui amènent les élèves à préparer au brouillon en petits groupes ce qu'ils doivent écrire. Il explique qu'ainsi la charge cognitive de la mise en texte est allégée et que les élèves peuvent accorder une place plus importante à la vigilance orthographique. Cet auteur précise qu'il ne faut pas faire de cette planification une simple aide aux idées, mais l'intégrer au protocole rédactionnel qui se compose d'abord du brouillon collaboratif, puis du 1^{er} jet d'écriture, ensuite de la révision collaborative, puis du 2^e jet, et enfin de la version définitive.

Garcia-Debanc (1986), cité par Geoffre (2013), souligne que le travail d'un scripteur sera efficace si celui-ci fait des aller-retours constamment entre les différentes composantes du processus rédactionnel.

Totereau *et al.* (2013) insistent sur la nécessité de la mise en place de « situations d'écriture qui aident progressivement l'élève à reconnaître les configurations à risque et à gérer l'orthographe dans ses propres textes » (p. 7). Elles précisent que l'écriture de formes brèves permet de mettre au premier plan la question de l'orthographe, et plus particulièrement la révision orthographique pendant la production écrite.

3.3.2 Stratégies de révision de texte

D'après Blain (1996), les élèves n'acquièrent les connaissances nécessaires au transfert qu'à condition de leur enseigner des stratégies de révision dans différents contextes. Néanmoins, il explique qu'il faut s'assurer, avant de se lancer dans la révision de textes, que les élèves connaissent bien les règles de base et qu'ils savent les appliquer. Ce même auteur adapte le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Rey (1985) (cf. Annexe 1) pour la révision de l'orthographe : l'enseignant cible un ou plusieurs éléments à vérifier lors de la révision orthographique puis s'assure que les élèves sachent appliquer les stratégies de détection et de correction d'erreurs afin d'adapter son enseignement. Il est important de le faire progressivement, étape par étape, car les scripteurs ne peuvent pas réviser tous les aspects du texte en même temps sans la surcharge cognitive : Blain (1996) conseille de commencer par une phrase, puis un paragraphe, et de complexifier la tâche par des textes de plus en plus longs, qui présentent un puis plusieurs types d'erreurs à corriger, pour que les élèves aient le temps de s'appropriier la procédure de révision de textes.

Nadeau (1996) rappelle que la révision orthographique est très coûteuse cognitivement, c'est pourquoi il faut séparer des moments de rédaction et de révision. Elle souligne également que les élèves doivent réfléchir à une seule règle à la fois : ils peuvent par exemple commencer à se relire pour vérifier l'accord dans le groupe nominal, puis l'accord sujet-verbe, etc.

D'après Blain (1996), la détection d'erreurs est une tâche extrêmement complexe et malheureusement rarement enseignée à l'école : c'est habituellement l'enseignant qui détecte les erreurs des élèves selon un code spécifique, et les élèves ensuite les corrigent. Il est pourtant primordial d'apprendre aux élèves ces stratégies de détection, et ce de façon très progressive.

Simard (1995), cité par Blain (1996), souligne qu'il est important de contraindre les élèves à laisser des traces de leur révision (abréviations, couleurs, soulignement, etc) pour s'assurer qu'ils vérifient leurs textes. Blain (1996) précise que « détecter une erreur ne signifie pas être capable de

la corriger » (p. 346) et affirme qu'il est essentiel d'amener les élèves à douter. Selon lui, un moyen efficace pour amener les élèves à corriger convenablement leurs textes consiste à leur demander de justifier leurs choix orthographiques.

3.3.3 Outils de synthèse

Nadeau (1996) insiste sur la nécessité de fournir aux élèves des outils de synthèse afin de permettre une plus grande autonomie de chaque scripteur. L'enseignant doit aussi (surtout au début) expliciter, guider la méthode de révision par la verbalisation des procédures à mettre en œuvre, car beaucoup d'élèves ne savent pas comment se relire, comment détecter leurs erreurs. Pour Nadeau (1996), l'enseignant et les élèves doivent adopter une attitude de recherche : observer, émettre des hypothèses et les vérifier.

Blain (1996) ajoute qu'il est utile de faire remarquer aux élèves les erreurs principales repérées lors de la correction de leur textes, afin de construire collectivement une grille de révision. Tallet (2003) le rejoint sur ce point et souligne qu'une grille imposée, prête à l'emploi, n'est pas efficace. Blain (1996) précise qu'une telle grille doit être élaborée avec les élèves pour qu'ils en comprennent bien les critères et l'utilisent de façon réfléchie. Il rappelle qu'il existe un nombre restreint d'outils de correction qu'il faut habituer les élèves à employer : ainsi a-t-on recours aux connaissances antérieures, à la leçon, aux affichages ou encore aux dictionnaires.

4. Formulation de la problématique

Les éléments théoriques que nous venons de développer, nous ont permis, d'une part de dégager les principales difficultés des élèves à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, d'autre part de lister quelques pistes didactiques à explorer afin de pallier au mieux ces difficultés.

Par ce cheminement réflexif, nous avons pris conscience de l'enjeu que constitue l'enseignement de l'orthographe grammaticale et en particulier de la notion d'accord sujet-verbe : non seulement celle-ci est très complexe, mais les élèves, même s'ils en connaissent les règles, ne parviennent pas à transférer leurs connaissances grammaticales en production d'écrits, cette activité étant elle-même extrêmement difficile.

C'est pourquoi nous avons ensuite traité des moyens envisageables pour aider les élèves à surmonter cette difficulté, au travers du questionnaire suivant : en quoi la pratique régulière de courtes activités écrites permet-elle d'améliorer la compétence des élèves à accorder le verbe avec son sujet lors de production d'écrits ?

À cet égard, nous supposons que les rituels d'écriture mis en place (en particulier la phrase dictée

du jour) engagent les élèves dans une démarche d'observation et de réflexion sur la langue et permettent de développer le métalangage. Ceci contribue à l'acquisition des compétences orthographiques permettant, en situation de production écrite, de marquer correctement l'accord au sujet des formes homophones hétérographes des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

Méthode

Afin de poursuivre la réflexion développée dans ce mémoire à propos de l'acquisition, en CE1/CE2, des finales verbales homophones du premier groupe au présent de l'indicatif, voici maintenant une présentation des activités que j'ai mises en œuvre entre janvier et mars 2016 pour atteindre cet objectif tout en répondant aux besoins particuliers des élèves.

1. Participants

Le dispositif a été mis en place dans une classe à double niveau CE1/CE2 de 23 élèves, dont 13 CE1 et 10 CE2, dans une école primaire de 19 classes. La classe se compose de 12 filles et 11 garçons. L'école, qui se situe en milieu urbain, est classée REP depuis un an. Les élèves proviennent de milieux socioculturels très hétérogènes, avec un rapport à l'école parfois difficile. De façon générale, les CE1 ont un bon niveau et beaucoup de motivation, tandis que les CE2 ont un niveau moyen voire faible et sont plus discrets lors des activités orales collectives. Il y a notamment, parmi les CE1, deux élèves « non lectrices ». On compte aussi, chez les CE2, trois élèves arrivés en France il y a deux ans, qui sont aujourd'hui encore en difficulté. Pour ce qui est du dispositif, trois élèves n'ont pas été pris en compte : les deux élèves « non lectrices » et une élève venue en fin de séquence. Je développerai davantage la prise en charge de ces élèves en discussion.

2. Matériel et procédure

2.1 Compétences mises en jeu

Les programmes officiels de 2008, encore en vigueur pour l'année scolaire 2015-2016, précisent entre autres que l'élève doit « savoir conjuguer les verbes du premier groupe, connaître et appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis un texte de 5 à 10 lignes [pour ce qui est des CE1/CE2] en utilisant ses connaissances syntaxiques et orthographiques, relire sa production et la corriger en fonction des indications données par l'enseignant et en utilisant les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires, etc.). » L'objectif principal du dispositif mis en œuvre ici est d'outiller les élèves dans leur réflexion sur le fonctionnement de la langue, afin de réinvestir les connaissances requises en orthographe grammaticale dans leurs productions. À cet égard, la problématique de ce mémoire s'inscrit dans le projet d'école, dont l'un des axes est d'améliorer la production écrite pour faciliter la liaison entre école et collège : l'on vise ainsi la production d'un écrit cohérent et syntaxiquement correct par élève.

2.2 Mise en œuvre

2.2.1 Présentation de la séquence

Il est tout d'abord nécessaire d'expliquer aux élèves l'objectif de la séquence, c'est-à-dire que nous allons faire différentes activités d'écriture pour qu'ils sachent mieux écrire et corriger leurs textes, et en particulier conjuguer les verbes « qu'on entend pareil mais qui ne s'écrivent pas pareil » (accord sujet-verbe appliqué aux homophones hétérographes verbaux).

Le dispositif comporte une séance découverte sur les homophones verbaux, 11 séances consacrées exclusivement à la phrase dictée du jour et 11 séances dédiées à la production écrite à partir d'images séquentielles, comme on peut le voir en annexes 4 et 5. Il y a une alternance entre les activités, la phrase dictée du jour ayant lieu le matin et la rédaction l'après-midi. J'ai essayé de concevoir cette séquence de façon progressive, en faisant se succéder les objectifs de chaque séance jusqu'à obtenir l'objectif de la séquence : pendant plusieurs séances, j'ai commencé par des phrases simples avec identification du verbe et du sujet afin de laisser le temps aux élèves de s'approprier les savoirs, puis j'ai progressivement augmenté la difficulté pour au final les amener à justifier leurs choix orthographiques en ayant recours au métalangage et aux manipulations morphosyntaxiques.

La séquence débute par une évaluation diagnostique, qui vise à identifier les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles des élèves (cf. Annexes 2 et 3). Celle-ci se compose d'exercices à trous, d'autres où il faut relier les groupes verbaux à leur sujet, et d'une phrase dictée (« Les flocons de neige volent dans le ciel. ») à travers laquelle j'évalue la capacité des élèves à justifier leurs choix orthographiques quant à l'accord sujet-verbe. Elle comprend également une partie « expression écrite à partir d'images séquentielles », qui me sert à évaluer leurs connaissances conditionnelles, c'est-à-dire leur capacité à réinvestir leurs connaissances dans leurs propres productions. Les trois images en question représentent deux personnes qui se promènent en forêt, puis escaladent une montagne pour admirer le paysage.

La séquence se termine par une évaluation finale composée d'activités identiques, afin de juger de l'évolution des connaissances des élèves.

2.2.2 Déroulement d'une séance type : phrase dictée du jour

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce mémoire, Nadeau et Fisher (2014) ont mis en évidence l'efficacité de la phrase dictée du jour pour l'acquisition de nouvelles compétences en étude de la langue, transférables en production écrite. C'est pourquoi j'ai sélectionné cette activité comme support principal de mon dispositif.

J'ai choisi également d'y joindre la manipulation des « balles d'accord » proposée par Cogis

(2005), qui permet de matérialiser l'accord sujet-verbe pour en vérifier la justesse : elle consiste à dessiner une balle qui rebondit de la marque du pluriel du déterminant (s) à celle du nom (s), puis à celle du verbe (nt). Je souhaite ainsi aider les élèves à passer d'une justification sémantique à des procédures morphosyntaxiques, c'est-à-dire à comprendre les relations entre les mots pour mieux les orthographier. Cogis (2005) affirme que cette approche permet d'assurer une graphie correcte ; de même, Geoffre et Brissaud (2012) considèrent qu'elle est la plus efficace. Les élèves s'entraînent ainsi à identifier le verbe et son sujet dans une phrase, puis à valider l'accord des deux termes, selon la méthode décrite dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1. Procédure d'identification du verbe et de son sujet, puis de vérification de l'accord sujet-verbe

Étape 1 : Comment identifier le verbe ?	
<p>Je passe la phrase à la forme négative. <i>Ex. : Les chiens mangent beaucoup. → Les chiens NE mangent PAS beaucoup.</i></p> <p>Puis je souligne en rouge² le verbe de la phrase et j'écris « V phrase » en dessous. <i>Ex. : Les chiens <u>mangent</u> beaucoup.</i> V phrase</p>	
Étape 2 : Comment identifier le sujet (ou le groupe-sujet) du verbe ?	
<p>Je me pose la question : « Qui est-ce qui <u>verbe de la phrase</u> ? » et je réponds : « C'est/Ce sont ... qui <u>verbe de la phrase</u> ». <i>Ex. : Qui est-ce qui mange beaucoup ? Ce sont les chiens qui mangent beaucoup.</i> <i>Donc « les chiens » est le sujet du verbe « manger ».</i></p> <p>Puis je souligne en jaune le sujet (ou le groupe-sujet) du verbe et j'écris « S » en dessous. <i>Ex. : <u>Les chiens</u> mangent beaucoup.</i> S</p>	
Étape 3 : Comment vérifier l'accord sujet-verbe ?	
<p>Je regarde si le sujet est au singulier ou au pluriel. S'il est au pluriel (si le groupe du nom commence par « les » ou « des »), je vérifie que j'ai mis un « s » au nom et à tous les mots qui l'entourent. <i>Ex. : Les petits chiens mangent beaucoup.</i></p> <p>Pour vérifier si j'ai bien accordé, j'entoure en vert les marques du pluriel du sujet (s) puis du verbe (nt). Ensuite, je fais des balles d'accord pour être sûr que le sujet et le verbe sont tous les deux au singulier ou au pluriel.</p>	
<p>Au singulier :</p> <p><i>Ex. : Le <u>x</u> chien <u>x</u> mange <u>x</u> beaucoup.</i></p> <p style="text-align: center;"> S V phrase </p>	<p>Au pluriel :</p> <p><i>Ex. : Le <u>s</u> chien <u>s</u> mangent <u>nt</u> beaucoup.</i></p> <p style="text-align: center;"> S V phrase </p>

Le tableau suivant fournit une vue globale des différentes étapes qui composent en général cette activité.

² Par convention, conformément aux couleurs en usage de l'école

Tableau 2. Déroulement d'une séance type de la phrase dictée du jour

Phrase dictée du jour – activité du matin (25 min)	
Déroulement	
Étape 0	Faire un rappel de la séance précédente et de l'objectif de l'activité
Étape 1	Dictée une phrase aux élèves : la lire une première fois, puis la dicter mot à mot, puis la relire
Étape 2	Inscrire au tableau toutes les graphies proposées pour chaque mot ³ : un premier élève épelle sa phrase, puis on complète par les autres graphies utilisées dans la classe <i>Exemple :</i> girafes manges Les girafe mange des plantes. giraffes mangent
Étape 3	Organiser une discussion entre les élèves afin d'écarter les graphies erronées (en les effaçant au fur et à mesure) et de sélectionner collectivement la bonne orthographe du groupe nominal et du verbe de la phrase, tout en exigeant la justification du raisonnement (à cet effet, guider les élèves, reformuler leur propos et demander des précisions)
Étape 4	Faire recopier la phrase bien orthographiée en laissant les traces des manipulations morphosyntaxiques : verbe souligné en rouge, sujet souligné en jaune, balles d'accord en vert
Étape 5	Synthèse : faire récapituler ce que l'on a appris

Tout au long de la séquence, le groupe nominal sujet des phrases dictées est au pluriel, hormis celui de la phrase proposée lors de la 1^{ère} séance. En effet, celui-ci est au singulier et je leur demande ensuite de le transposer au pluriel (à l'oral et à l'écrit) pour m'assurer qu'ils savent ce que l'on travaille et pourquoi. Ce choix s'explique par la volonté de vérifier en premier lieu les capacités des élèves à justifier leurs choix orthographiques sur un exemple simple. À l'inverse, pendant la 2^{ème} séance, je leur demande de transposer le groupe nominal de la phrase dictée du jour du pluriel au singulier, dans le même but que précédemment.

Lors de la 3^{ème} séance, j'augmente la difficulté en dictant deux phrases avec un groupe-sujet (nom + complément du nom), ce qui complique l'identification des termes : « *La fille des voisins chante fort* » ; « *Les garçons du village chantent fort* ». Je cherche ainsi à mettre en évidence leurs stratégies de résolution d'un tel problème.

En raison d'une très faible participation des élèves jusque là, je décide pour la 4^{ème} séance de les faire travailler en groupes hétérogènes de quatre à partir de la phrase donnée, que je leur distribue écrite sur une grande fiche. Le but est de rassurer les élèves, de les mettre en confiance et de les motiver, afin de savoir s'ils commencent à avoir recours à la procédure morphosyntaxique pour leurs explications. Je veux qu'ils osent confronter leurs justifications à celles de leurs camarades, qu'ils vérifient leurs propositions au travers de manipulations orthographiques, puis qu'ils se mettent d'accord sur une justification collective.

³ Afin d'aller au plus vite à l'essentiel de l'activité, les orthographes lexicales sont à apprendre préalablement ou affichées au tableau.

Lors de la 5^{ème} séance, je dicte une phrase dont le groupe-sujet comporte un adjectif pour tester si les élèves vérifient bien les accords, à l'aide notamment des balles d'accord. La 6^{ème} séance met à nouveau en jeu un groupe-sujet complexe, pour observer l'évolution des procédures des élèves.

Au terme de ces six premières séances, je constate que la trop grande difficulté des phrases dictées démotive les élèves et les freine dans leurs apprentissages. Je prends en conséquence la décision de diminuer les exigences pour les séances suivantes, afin de permettre aux élèves d'acquérir les fondamentaux. De manière générale, j'essaie toujours d'adapter le dispositif de départ aux besoins immédiats des élèves.

2.2.3 Déroulement d'une séance type : production écrite

L'activité de production écrite à partir d'images séquentielles⁴ a pour objectif de réinvestir les connaissances acquises en étude de la langue. Elle comporte également des séances de révision de textes. Le tableau ci-dessous fournit un descriptif du déroulement type de cette activité.

Tableau 3. Déroulement d'une séance type de production écrite avec révision de textes

Production écrite	
Rédaction – activité de l'après-midi (20 min)	
Rappel de la dernière séance et de l'objectif principal : bien accorder le verbe au sujet dans son texte (3 min)	
Planification (7 min)	Les élèves sont amenés à organiser leur récit de façon collective, à partir des images affichées dans le désordre au tableau. L'enseignant transcrit leurs propositions orales au tableau, selon trois catégories : noms ; verbes ; connecteurs logiques.
Écriture (10 min)	Les élèves écrivent de façon autonome un texte de quelques phrases (une phrase par image, en général). Les affichages de la classe les aident à bien accorder le verbe au sujet. À la fin de la séquence, l'enseignant demande aux élèves de laisser les traces de leurs doutes (entourer un mot et ajouter un point d'interrogation au crayon à papier, par exemple).
Révision de textes – activité de l'après-midi (durée variable)	
Sur les textes donnés par l'enseignant (cf. Annexe 7)	Sur les textes écrits par les élèves
1. Détecter les erreurs dans quelques phrases simples	Corriger les erreurs détectées par l'enseignant
2. Corriger les erreurs dans quelques phrases simples	
3. Détecter et corriger les erreurs dans un paragraphe	Détecter et corriger les erreurs dans ses propres textes

Geoffre (2013) souligne l'importance de la planification collaborative en production d'écrit. Il insiste sur l'intégration de cette étape, couteuse en temps, au protocole rédactionnel. Cependant, le travail de brouillon collaboratif n'est pas en tant que tel l'objet de ma séquence. J'ai par conséquent choisi d'adapter son idée à mon dispositif et d'intégrer à mes séances de rédaction une planification collaborative rapide en groupe-classe, à partir de trois images séquentielles (cf. Annexe 5). Comme

⁴ Les images représentent en général plusieurs personnages, de façon à inciter les élèves à utiliser le pluriel.

indiqué dans le tableau qui précède, les élèves planifient collectivement leur récit à l'oral, en précisant quels sont les noms, les verbes, et quels connecteurs logiques il faut utiliser pour que l'ensemble soit cohérent. Je reprends leurs propositions au tableau (cf. Annexe 6) afin de donner à chacun les moyens d'écrire ensuite son propre texte. Cela permet de rassurer les élèves et de démarrer plus vite l'écriture, puis le travail sur la langue.

Pendant les cinq premières séances, les élèves se concentrent sur l'écriture, sans révision, afin de retenir la structure immuable du récit : au présent, à la troisième personne du pluriel, avec des connecteurs logiques (tout d'abord, ensuite, enfin). Ils se relisent toutefois pour vérifier qu'ils ont respecté la consigne, mais c'est moi qui corrigerai leurs erreurs. Par la suite, il leur sera demandé de travailler davantage sur la révision de textes, qui n'a jamais lieu le même jour que l'expression écrite : comme l'indique Nadeau (1996), il est en effet indispensable de séparer les moments de rédaction et de révision orthographique, car celle-ci est très coûteuse cognitivement. C'est aussi la raison pour laquelle la révision de leurs propres textes s'entremêle avec de courtes activités de détection et de correction d'erreurs dans des textes autres que les leurs.

Pour concevoir une progression en révision de textes, je m'appuie sur le modèle de Hayes *et al.* (1985) et sur l'article de Blain (1996) : je ne cible qu'un élément à vérifier durant toute la séquence (l'accord sujet-verbe, ici), afin de ne pas surcharger cognitivement les élèves. Je cherche également à savoir s'ils disposent de stratégies de détection puis de correction des erreurs quant à l'accord sujet-verbe. Ainsi que le conseille Blain (1996), je commence à cet effet par leur faire réviser une phrase à la 7^{ème} séance, puis quelques phrases, jusqu'à un long paragraphe en fin de séquence (cf. Annexe 7). Il est important que les élèves se servent dès lors des procédures morphosyntaxiques utilisées pour la phrase dictée du jour et laissent des traces de leur révision. Comme le précise Simard (1995), cité par Blain (1996), il s'agit d'une étape cruciale pour s'assurer qu'ils vérifient bien leurs textes. Les élèves doivent donc entourer les mots à propos desquels ils doutent et y ajouter un point d'interrogation, pour que je puisse détecter leurs problèmes orthographiques. Conformément à ce qu'explique Blain (1995), j'essaye ici d'amener les élèves à douter pour réactiver leurs connaissances et favoriser une acquisition à long terme, car des règles d'orthographe grammaticale non réinvesties sont susceptibles d'être vite oubliées ; aussi le doute serait-il un très bon levier d'apprentissage. Toujours selon Blain (1996), un moyen efficace pour amener les élèves à corriger convenablement leurs textes consiste à exiger qu'ils justifient leurs choix orthographiques. C'est pourquoi je leur demande, lors de la 9^{ème} séance, d'expliquer chacune des corrections qu'ils apportent au texte que je leur ai fourni.

2.2.4 Outils

Un dernier point reste à aborder pour clore cette section méthodologique : tout au long des activités, les élèves et moi élaborons en effet différents affichages leur fournissant des outils de résolution des problèmes orthographiques du type accord sujet-verbe, en particulier pour ce qui concerne les homophones verbaux du présent de l'indicatif à la troisième personne (cf. Annexe 8). Il s'agit de leur apprendre à avoir recours aux moyens à leur disposition afin de progresser dans leurs apprentissages. Nous commençons à construire ces outils en début de séquence, puis ils sont complétés au fur et à mesure des séances. Les affichages qui traitent de l'identification du verbe et de son sujet demeurent de façon permanente près du tableau, tandis que les autres (à propos, par exemple, des homophones et des hétérophones verbaux du présent de l'indicatif ou de l'accord sujet-verbe) ne sont mis en place que pendant les rituels (phrase dictée du jour et expression écrite). Dans le même ordre d'idées, Nadeau (1996) insiste sur la nécessité de fournir aux élèves des outils de synthèse afin de permettre une plus grande autonomie de chaque scripteur. C'est pourquoi j'élabore aussi, au cours de la séquence, une grille de révision orthographique conçue à partir des affichages pour les aider à se relire (cf. Annexe 9). Comme Blain (1996) et Tallet (2004) le précisent, une telle grille, pour qu'elle soit efficace, doit être construite avec les élèves ; c'est ce que j'ai d'abord essayé de faire, mais une mise en œuvre couteuse et non concluante m'a conduit à passer outre cet aspect.

Mesures et résultats

Les résultats à suivre sont principalement issus des deux évaluations (diagnostique et finale), qui ont eu lieu respectivement en début et en fin de séquence (janvier-mars). Les connaissances des élèves y sont évalués selon trois niveaux d'exigence (acquis ; en cours d'acquisition ; non acquis), dont j'expliciterais à chaque fois les modalités.

1. Évaluation des connaissances déclaratives

Il s'agit, dans un premier temps, d'examiner le niveau des connaissances déclaratives des élèves pour savoir s'ils connaissent bien les terminaisons des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Pour cela, je dénombre les verbes bien conjugués pour tous les pronoms personnels.

Le tableau ci-dessous (comme ceux qui suivront) précise les critères employés.

Tableau 4. Critères d'évaluation de la conjugaison du verbe « trouver » au présent (exercice 1)

Connaître la terminaison des verbes du 1 ^{er} groupe : je, tu, il, nous, vous, ils	
Nombre de verbes bien conjugués	Niveau d'exigence
De 0 à 1 verbe sur 6	Non acquis
De 2 à 4 verbes sur 6	En cours d'acquisition
De 5 à 6 verbes sur 6	Acquis

Je compte dès lors le nombre d'élèves pour qui ces compétences sont non acquises, en cours d'acquisition ou acquises, afin de construire l'histogramme ci-dessous (N.B. je procéderai de la même manière pour tous les histogrammes).

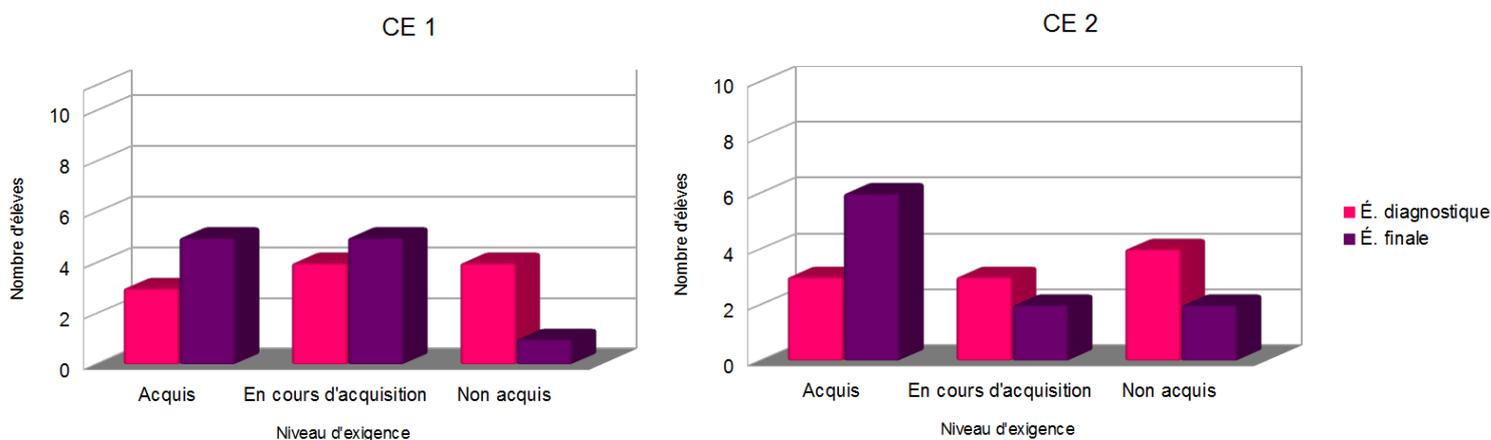


Figure 1. État des connaissances déclaratives des élèves quant à l'accord sujet-verbe pour tous les pronoms personnels

Ces histogrammes offrent une vue globale du niveau de la classe, avant et après la séquence. Nous remarquons ici que les élèves ont amélioré leurs connaissances déclaratives quant à l'accord sujet-verbe : ils conjuguent mieux de façon générale, et en particulier les verbes à la quatrième et à la cinquième personnes (c'est-à-dire avec les pronoms personnels « nous » et « vous »), qui sont mieux réussis que les autres.

Pour aller plus loin, je cible ensuite la difficulté qui consiste à accorder les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier et du pluriel, c'est-à-dire lorsqu'ils sont homophones.

Tableau 5. Critères d'évaluation de la conjugaison du verbe « trouver » au présent à la 3^e personne du singulier et du pluriel (exercice 1)

Connaitre la terminaison des verbes du 1 ^{er} groupe : il, ils	
Nombre de verbes bien conjugués	Niveau d'exigence
0 verbe sur 2	Non acquis
1 verbe sur 2	En cours d'acquisition
2 verbes sur 2	Acquis

L'histogramme suivant nous permet de constater une amélioration des connaissances en ce qui concerne la conjugaison des verbes du premier groupe au présent à la troisième personne.

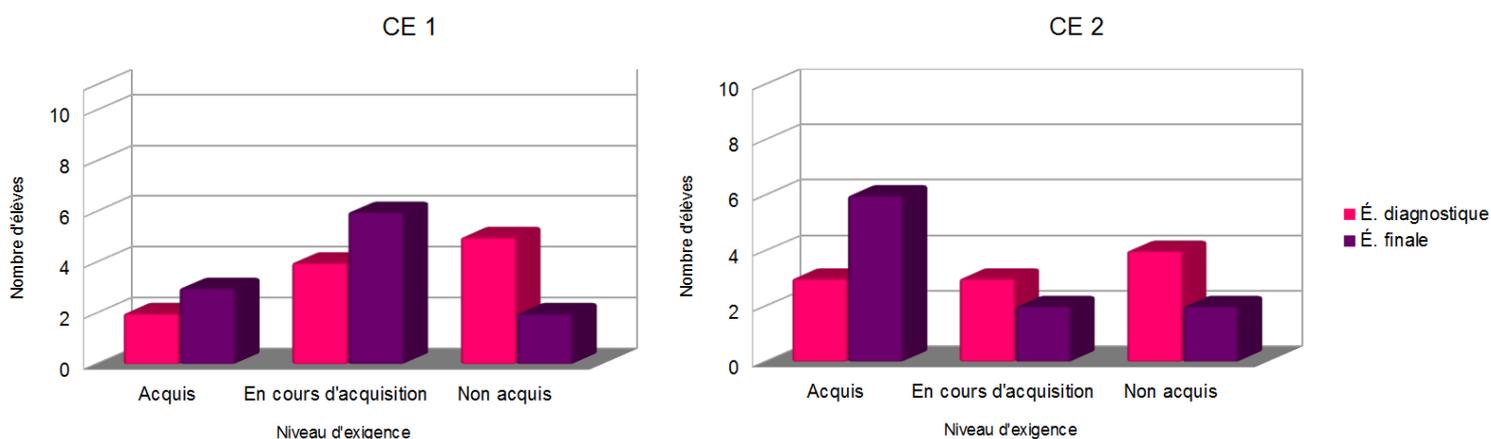


Figure 2. État des connaissances déclaratives des élèves quant à l'accord sujet-verbe à la troisième personne

Puisque ce mémoire traite plus particulièrement de l'accord sujet-verbe, je dois évaluer aussi la capacité des élèves à reconnaître un verbe et son sujet dans une phrase. Les exercices que j'emploie à cet effet sont présentés en annexe 2.

Tableau 6. Critères d'évaluation de l'identification du sujet et du verbe (exercice 2)

Savoir reconnaître un verbe et son sujet dans une phrase	
Nombre de bonnes réponses	Niveau d'exigence
De 0 à 1 sur 4	Non acquis
De 2 à 3 sur 4	En cours d'acquisition
4 sur 4	Acquis

Comme le montrent les histogrammes ci-dessous, les élèves ont fait des progrès pour ce qui est de l'identification du sujet et du verbe : si cela est encore rarement acquis au terme de la séquence, pour beaucoup la compétence est en voie d'acquisition.

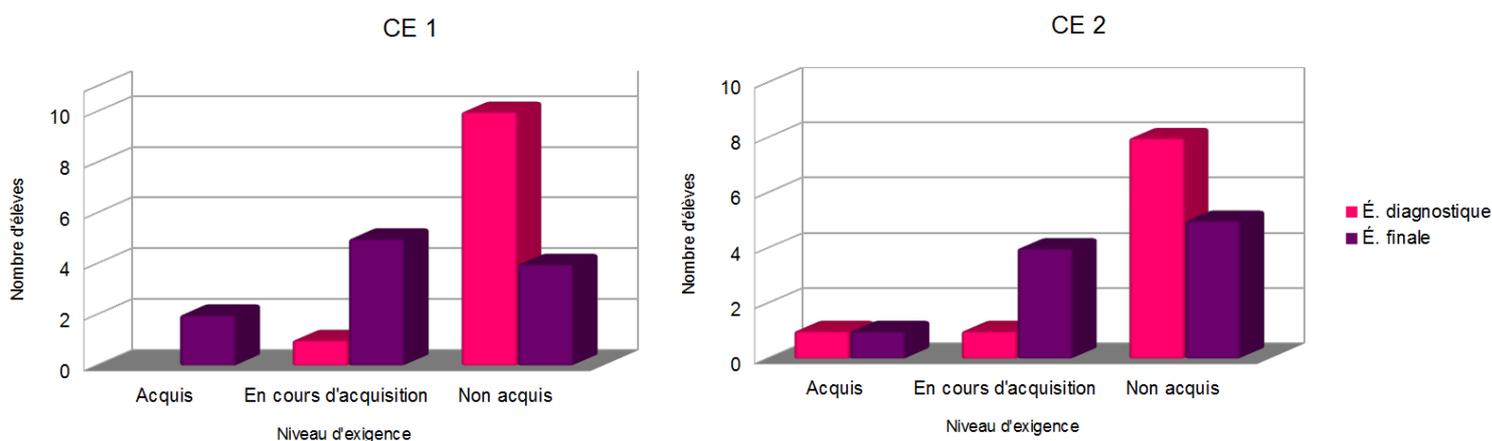


Figure 3. État des connaissances déclaratives des élèves quant à l'identification du sujet dans une phrase

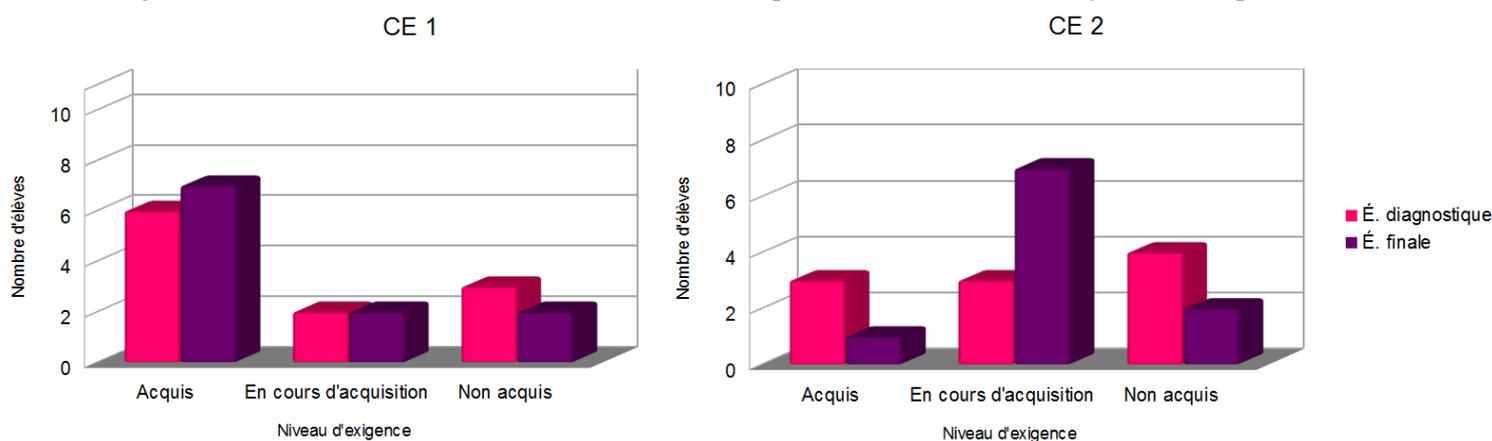


Figure 4. État des connaissances déclaratives des élèves quant à l'identification du verbe dans une phrase

La figure 3 nous permet de constater que les élèves ont de grandes difficultés à identifier le sujet d'un verbe. Dans la phrase « Le gentil caneton salue les petits canards du lac. », par exemple, il arrive que les élèves identifient « les petits », « petits » ou « canards » comme le sujet du verbe. Cette erreur pourrait provenir de la phrase précédente, « Sur le lac nagent les canards sauvages. », qui introduit « les canards » comme sujet. Dans la phrase « Mais les canards du lac repoussent ce

canard inconnu », les élèves identifient « Mais les canards » comme sujet car il se trouve en première position dans la phrase. Dans la phrase « Il nous regarde maintenant ! », la plupart identifie « nous » ou « il nous » comme sujet du verbe. En outre, comme on peut l'observer sur la figure 4, la moitié des élèves ou presque ne parvient pas à trouver le verbe dans une phrase. Or, ces deux compétences sont étroitement liées : il est indispensable de savoir reconnaître un verbe pour identifier correctement son sujet, à l'aide notamment de la méthode « Qui est-ce qui verbe de la phrase ? ».

2. Évaluation des connaissances procédurales

Il est important d'examiner, dans un deuxième temps, le niveau des connaissances procédurales des élèves : certes ils connaissent à priori les règles mais il faut s'assurer qu'ils sachent également les appliquer. À cet effet, j'utilise deux exercices : le premier consiste à relier chaque (groupe-)sujet au (groupe-)verbe qui convient, et le second à choisir la terminaison correcte du verbe, c'est-à-dire « e » ou « ent », dans la phrase.

Tableau 7. Critères d'évaluation des connaissances procédurales (exercices 3 et 4)

Savoir appliquer les règles d'accord sujet-verbe	
Nombre de bonnes réponses	Niveau d'exigence
De 0 à 3 sur 10	Non acquis
De 4 à 7 sur 10	En cours d'acquisition
De 8 à 10 sur 10	Acquis

La figure suivante permet d'avoir une vision globale de l'évolution des connaissances procédurales de la classe pour ce qui concerne l'application des règles d'accord sujet-verbe. Ainsi, nous observons des progrès quant à leur acquisition.

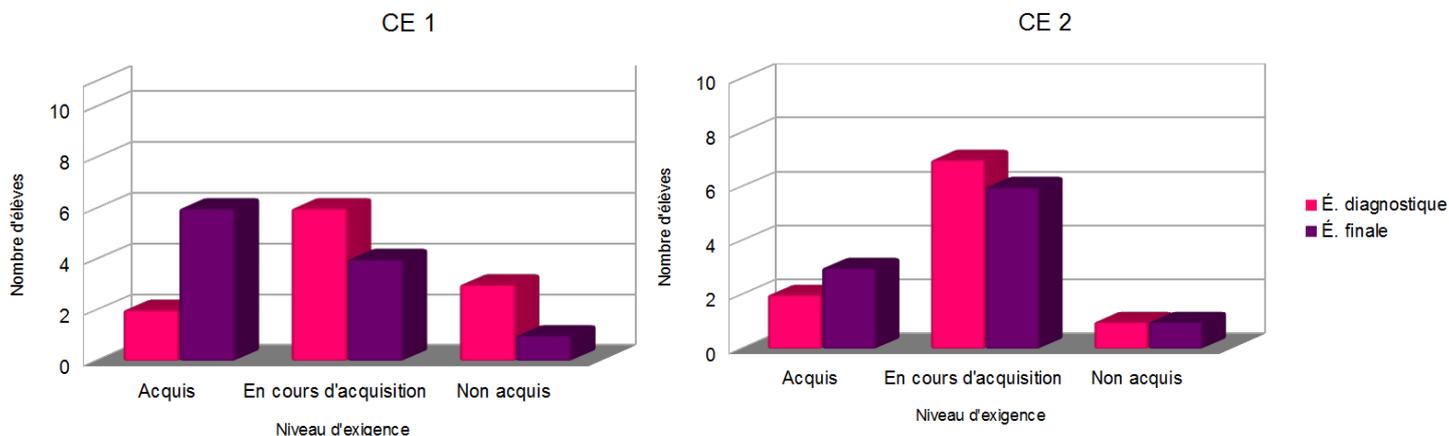


Figure 5. État des connaissances procédurales des élèves quant à l'accord sujet-verbe

3. Évaluation des connaissances conditionnelles

Dans un troisième temps, je vérifie que les élèves sont capables de transférer leurs connaissances procédurales dans leurs productions écrites. Je commence par évaluer cet aspect au travers de la phrase dictée du jour (*Les flocons de neige volent dans le ciel.*).

Tableau 8. Critères d'évaluation des connaissances conditionnelles via la phrase dictée du jour

Transférer les connaissances grammaticales en production écrite	
Phrase dictée du jour : « Les flocons de neige volent dans le ciel. »	
Critère de réussite	Niveau d'exigence
le sujet et le verbe sont accordés au pluriel	Acquis
le verbe seul est au pluriel	En cours d'acquisition
le sujet seul est au pluriel	
ni le sujet ni le verbe ne sont accordés	Non acquis

L'histogramme suivant présente la distribution des résultats obtenus.

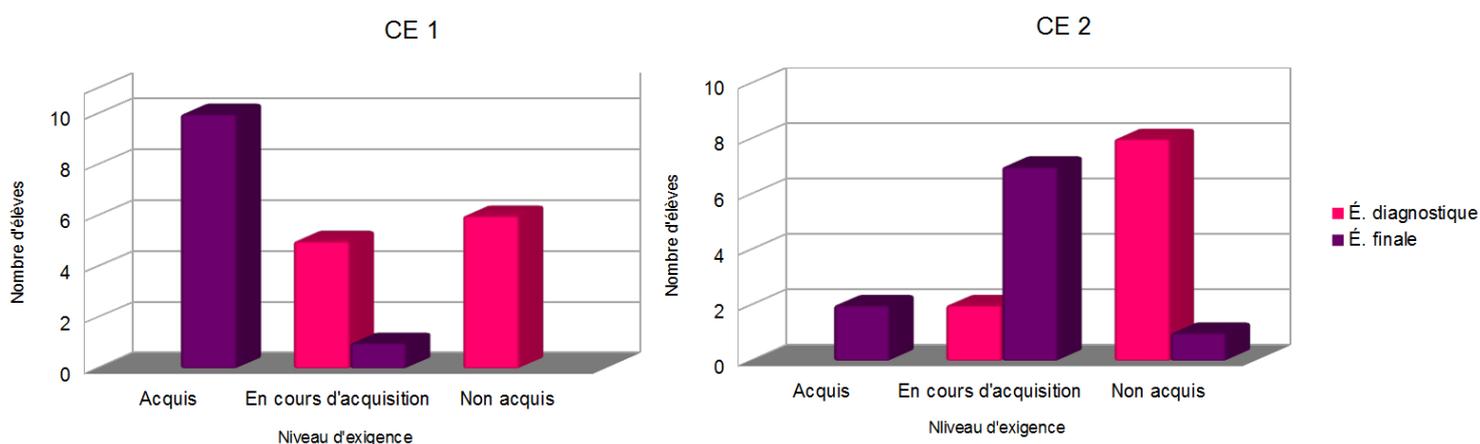


Figure 6. État de connaissances conditionnelles des élèves pour la phrase dictée du jour

Nous constatons ici de réels progrès des élèves en ce qui concerne le transfert des connaissances grammaticales pour la phrase dictée du jour. Lors de l'évaluation diagnostique, aucun élève n'a réussi à accorder correctement le verbe à son sujet. Au moment de l'évaluation finale, en revanche, la majorité de la classe y est parvenu, notamment chez les CE1, où 10 élèves sur 11 ont respecté l'accord sujet-verbe. Les erreurs des CE2 sont souvent liées à une mauvaise identification du verbe.

J'examine également les connaissances conditionnelles des élèves grâce au calcul du pourcentage de réussite aux accords sujet-verbe lors d'activités d'écriture à partir d'images séquentielles. Celles-ci représentent, dans les situations diagnostique et finale, deux personnes qui se promènent en montagne, tandis que l'évaluation formative porte sur un déjeuner en famille.

Tableau 9. Critères d'évaluation des connaissances conditionnelles via l'activité d'écriture à partir d'images séquentielles

Transférer les connaissances grammaticales en production écrite <i>Écriture à partir d'images séquentielles</i>	
Pourcentage de verbes bien accordés (fonction du nombre de verbes utilisés par l'élève dans son texte)	Niveau d'exigence
0% - 25%	Non acquis
25% - 75%	En cours d'acquisition
75% - 100%	Acquis

Le choix de ces seuils est issu de recherches sur Internet, ainsi que de renseignements pris auprès de mes collègues. Sachant à quel point il est compliqué pour les élèves de cet âge, au CE1 surtout, de maîtriser ces compétences, il m'a paru justifié de les considérer acquises à partir de 75% de réussite.

L'histogramme suivant présente la distribution des résultats obtenus, y compris lors de l'évaluation formative (février).

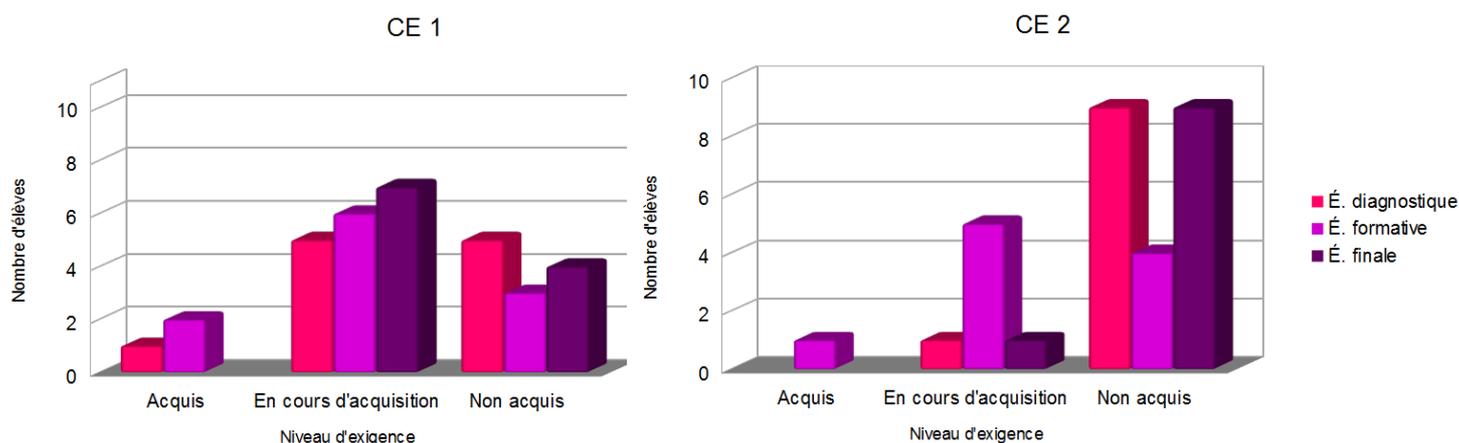


Figure 7. État des connaissances conditionnelles des élèves pour la production écrite (cas de l'accord sujet-verbe)

Comme nous pouvons le remarquer, il ne semble pas y avoir ici de véritable effet, d'autant que les résultats sont variables d'une évaluation à l'autre. Ceci s'explique en tout ou partie par un non-respect fréquent de la consigne (cf. Annexe 10) : si tous les élèves écrivent au présent lors de l'évaluation formative, respectivement 12 et 8 d'entre eux (sur 21) écrivent au passé lors des évaluations diagnostique et finale. À noter ici qu'il n'y a pas davantage d'effet si l'on comptabilise les verbes conjugués au passé ou les verbes d'autres groupes que le premier, car ils ne parviennent pas à les accorder non plus. Il arrive aussi, plus particulièrement lors de l'évaluation formative, qu'ils emploient quelques hétérophones verbaux, comme *ils mettent la table ; ils boivent de l'eau ;*

ils prennent les couteaux. De surcroît, beaucoup d'élèves ne s'intéressent qu'à un seul personnage ou à un collectif (« la famille »), ce qui les amène à tout accorder au singulier. La difficulté est certes moindre dans ce cas, d'où leur réussite, mais j'ai pris ces valeurs en compte afin d'obtenir des résultats exploitables, bien qu'assez peu représentatifs peut-être. Je ne suis pas parvenue à remédier à cette situation d'ensemble, qui a persisté de l'évaluation diagnostique à l'évaluation finale. Une autre observation mérite d'être signalée : certains élèves, en particulier chez les CE1, comprennent qu'il faut accorder le verbe à son sujet, mais ils utilisent la marque du pluriel du nom (« s ») au lieu de celle du verbe (« nt »). De manière générale, dans leurs productions écrites, les élèves utilisent le passé au lieu du présent, confondent les pronoms personnels à la troisième personne et font des fautes d'accord, etc. En guise d'illustration, je présente en annexe 10 un tableau comparatif de l'évolution de trois élèves en production écrite, qui permet de se faire une idée de leurs difficultés.

4. Évaluation des justifications des élèves pour la phrase dictée du jour

Je prends par la suite en considération la capacité des élèves à justifier leurs choix orthographiques quant à l'accord sujet-verbe, pour évaluer leur réflexion sur la langue et son évolution durant la séquence.

Lors de l'évaluation diagnostique, 11 élèves sur 21 (soit 6 CE1 et 5 CE2) tentent d'expliquer leur raisonnement. Les autres ne mettent rien, ou « je ne sais pas ». Les enfants n'ont jamais été amenés à faire ce type d'exercice. Les tentatives de justification sont parfois incompréhensibles et aucune n'est pertinente. Personne ne fait appel au raisonnement morphosyntaxique, et deux élèves seulement se fondent sur un raisonnement syntaxique pour justifier leurs choix. En outre, il arrive qu'un élève ait un bon raisonnement, mais ne respecte pas l'accord. Comme nous l'avons vu auparavant sur la figure 6, le niveau d'exigence « acquis » n'a jamais été atteint à cette épreuve.

Lors de l'évaluation finale, tous les enfants ont recours aux manipulations syntaxiques pour résoudre le problème orthographique de la phrase dictée du jour.⁵ De plus, 16 élèves sur 21 donnent une justification. Parmi les justifications obtenues, 10 sont pertinentes et font appel au raisonnement morphosyntaxique (chez les CE1 uniquement). Les autres explications consistent en des fragments (parfois incompréhensibles) mémorisés pendant les rituels de la phrase dictée du jour, qui ne suffisent pas à valider la justification. Le tableau suivant permet d'observer plus spécifiquement l'évolution des justifications de quatre élèves, qui s'avèrent représentatives des difficultés rencontrées par l'ensemble des élèves lors de la phrase dictée du jour, notamment quant à l'emploi

⁵ Nous traiterons de ces manipulations syntaxiques en discussion. Pour davantage d'exemples à ce propos, référez-vous à l'Annexe 11.

correct des manipulations syntaxiques. Rappelons qu'à cet âge, les élèves sont en voie d'acquisition des compétences liées à la verbalisation de leur raisonnement.

Tableau 11. Comparaison des justifications d'élèves en début et en fin de séquence, pour la phrase dictée du jour

Justification de l'accord sujet-verbe pour la phrase dictée : « Les flocons de neige volent dans le ciel. »		
Élèves	Évaluation diagnostique	Évaluation finale
Arthur CE1	« les flocon de neige vole dans le ciel. » aucune manipulation syntaxique	
	« j'ai fait cela parce que ne et pas ce mais avec vole »	« Dans la phrase Il y a nt et la marque du pluriel et la prase et au pluriel. »
Justin CE1	« Les flocon de neige vole dans le ciel. » aucune manipulation syntaxique	
	aucune explication	« J'ai ecri comesa parce que Il y a le sujai - les marque du pluriel le verbe. Les marques du pluriel son le s et le x et le nt. »
Gaëlle CE2	« Les flocons de neige voles dans le ciel. » aucune manipulation syntaxique	
	« Jai 'mis neige parce que tu peux faire de la neige »	« j'ai écrite comme ça parce que dans Les il y a un s à la Fin. du coup on va maitre un s dans les flocons puis après on mai nt dans volent. puis après pour voir que c'est juste on va faire les balles d'accord. »
Cyril CE1	« Les flocons de neige vole dans le ciel. » aucune manipulation syntaxique	
	« puis qui - le sons plusieurs à voler dans le ciel »	« J'ai conjuguai comm sa sé à dire au pluriel je nais ps conjugai au singulier par ce que il a plusieurs flocons qui volent dans le ciel »

Ces exemples mettent en évidence l'évolution des justifications des élèves, qui ont plus souvent recours au raisonnement morphosyntaxique. Ainsi, Arthur a bien intégré les connaissances mises en pratique lors des rituels, bien qu'il n'applique pas systématiquement l'approche morphosyntaxique. Cyril, quant à lui, fait toujours appel au raisonnement sémantique, mais commence à effectuer des manipulations syntaxiques. Cependant, certains enfants, comme Justin ou Gaëlle, ont encore des difficultés à identifier le verbe et son sujet, même s'ils respectent l'accord. En effet, lors de

l'évaluation finale, 8 élèves sur 21 identifient mal le verbe : ils soulignent dans la plupart des cas le mot « neige ». De plus, 15 élèves identifient le sujet partiel « les flocons » au lieu de « les flocons de neige », et un enfant souligne « neige » comme sujet de la phrase.

5. Révision de textes

La révision de textes, enfin, est évaluée de manière qualitative. Les élèves révisent le texte de l'évaluation finale. Plusieurs cas de figures se présentent, comme on peut le voir dans l'annexe 11. Certains enfants corrigent directement leur écrit en vert, en ajoutant par exemple « nt » au verbe qu'il fallait accorder au pluriel ou « s » au sujet d'un verbe mis au pluriel. Quelques élèves appliquent la marque du pluriel « s » aux verbes. D'autres confondent les classes grammaticales et soulignent par exemple le mot « ensuite » (qui se trouve en début de phrase) en jaune pour dire que c'est un sujet ou le mot « couple » (qui se trouve en deuxième position dans la phrase) en rouge pour dire que c'est un verbe. D'un point de vue général, les élèves utilisent les balles d'accord de façon presque aléatoire et rarement pertinente. C'est pourquoi cette méthode ne paraît pas adaptée, surtout pour les élèves en difficulté, pour la matérialisation de l'accord sujet-verbe.

À présent qu'ont été exposés les critères d'évaluation des élèves ainsi que leurs résultats, il convient d'interpréter davantage ces derniers afin d'en tirer toutes les conclusions possibles.

Discussion et conclusion

1. Re-contextualisation

L'objectif du dispositif mis en œuvre durant mon stage professionnalisant en classe de CE1/CE2 était d'amener les élèves, par le biais de courtes activités d'écriture, à une réflexion sur la langue et son fonctionnement qui leur permette notamment de progresser en orthographe grammaticale. J'ai donc cherché, tout au long de la séquence, à élaborer avec eux des outils fournissant un cheminement réflexif complet quant aux stratégies à mettre en place pour bien accorder le verbe à son sujet, ceci dans le cas particulier des homophones verbaux. J'ai émis les hypothèses suivantes : les rituels d'écriture mis en place (en particulier la phrase dictée du jour) engagent les élèves dans une démarche d'observation et de réflexion sur la langue et permettent de développer le métalangage ; ceci contribue à l'acquisition des compétences orthographiques permettant, en situation de production écrite, de marquer correctement l'accord au sujet des formes homophones hétérographes des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Il est désormais possible de faire un bilan général de ce qu'apporte ou non aux élèves ce dispositif d'accompagnement vers une réflexion autonome sur la langue. Pour ce qui est de les hypothèses de travail rappelées ci-avant, il semble qu'elle ne puisse être validée qu'en partie.

En effet, si la classe a fait des progrès non négligeables quant à l'accord sujet-verbe, ceux-ci sont essentiellement liés au rituel de la phrase dictée du jour. Dans ce contexte, il apparaît que les élèves ont davantage recours au métalangage qu'auparavant, et ce de façon plus pertinente. Ils argumentent, s'appuient sur les rituels antérieurs, et leurs justifications font peu à peu appel aux manipulations morphosyntaxiques. Ainsi, j'ai pu constater une amélioration sensible pour la plupart d'entre eux (au final, 13 « acquis » et 7 « en cours d'acquisition » sur 21 élèves), qui m'amène à confirmer l'efficacité de cette activité, en accord avec Nadeau et Fisher (2014).

À la différence de ces dernières, je n'observe en revanche aucun progrès de la classe pour ce qui concerne l'expression écrite. Cette absence d'effet semble indiquer qu'il n'y a pas eu de transfert de connaissances. Cela pourrait s'expliquer par la difficulté considérable que constitue, d'après de nombreux chercheurs, l'acquisition de la notion d'accord sujet-verbe et son application en production écrite. Le cas particulier des verbes homophones hétérographes en est un exemple représentatif puisque les enfants n'ont, comme le soulignent Totereau *et al.* (2013), pas d'appui oral

pour résoudre ce problème orthographique. En témoigne ici l'absence, pour une majorité des verbes conjugués, de la marque du pluriel, ainsi que l'utilisation erronée de la marque du nom « s » au lieu de celle du verbe « nt » (surgénéralisation).

Dans l'ensemble, la situation est conforme à ce que disent Totereau *et al.* (2013) : les progrès réalisés lors de la phrase dictée du jour attestent une certaine maîtrise des règles de l'accord sujet-verbe, mais les élèves ne parviennent pas encore à l'employer dans leurs propres textes. Cela va également dans le sens de Tallet (2003), selon laquelle la mise en pratique de l'accord requiert un travail d'analyse substantiel. J'ai pu remarquer que les élèves débutent par les procédures phono/logographique et morphosémantique en début de la séquence, puis aboutissent à la procédure morphosyntaxique (l'évaluation finale). Celle-ci ne serait efficace, d'après Geoffre et Brissaud (2012), qu'à la condition que les élèves sachent d'abord identifier les classes grammaticales, et en effet, j'ai repéré beaucoup d'erreurs qui confortent cette limite. Enfin, je note que la révision de textes était l'objet d'importantes difficultés.

3. Limites et perspectives

3.1 Limites de la recherche menée

3.1.1 En ce qui concerne la production de textes

En dépit des efforts pédagogiques et didactiques mis en œuvre afin d'aider les élèves à transférer leurs connaissances en production écrite, force est de constater que je ne suis pas parvenue à mes fins. Il est parfois difficile de contraindre les élèves à produire un écrit qui concorde avec l'objectif visé. J'ai dû, par exemple, leur répéter à maintes reprises qu'il fallait écrire au présent et non au passé, mais ce type d'erreurs subsistait en fin de séquence. De plus, chaque élève était libre de choisir le point de vue au travers duquel il allait décrire les images ; or, il est arrivé que cette thématization ne me permette pas d'évaluer les compétences relatives à l'accord sujet-verbe.

3.1.2 En ce qui concerne la révision de textes

La révision de textes a constitué une difficulté considérable, pour les élèves autant que pour moi. En effet, ceux-ci n'avaient pas l'habitude d'effectuer un tel travail, et je n'ai pas pris le temps d'explicitement ce savoir-faire et les stratégies qu'il nécessite. La séquence a donc souffert d'un manque de modélisation, que je compensais par une guidance sans doute trop appuyée. Il est probable que la progression des rituels ait été trop rapide pour la plupart des élèves, qui n'ont pas eu l'occasion d'assimiler les stratégies de détection et de correction des erreurs. En outre, j'ai pu

observer qu'une fois leur production finie les élèves n'osent plus y toucher ou sont convaincus de n'avoir fait aucune faute : diriger leur regard vers les erreurs commises s'est avéré très compliqué.

3.1.3 En ce qui concerne les manipulations justificatives

Dès lors que je n'accompagnais plus les élèves dans leurs manipulations syntaxiques, beaucoup identifiaient mal les classes grammaticales et ne savaient pas se servir correctement des balles d'accord. Ils cherchaient par exemple les marques du pluriel dans n'importe quelle classe de mots : « **touS** les enfants », « ils nagent **souvENT** », etc. Je leur avais pourtant fourni une vérité provisoire concernant les déterminants (les, des, mes, etc.), qui devait les aider à marquer l'accord : quant aurait-il été de formes plus complexes, comme « quelques amis », « plusieurs élèves » ou d'autres ? Je demandais par ailleurs aux élèves de laisser des traces de leur révision, au travers notamment de signes de doute. Une fois encore, il aurait fallu davantage modéliser cette étape : ils se sont en fait concentrés sur des mots au hasard, sans comprendre pourquoi. Ces apprentissages sont loin d'être évidents pour les CE1, qui font leurs premiers pas dans l'étude de la langue.

3.1.4 En ce qui concerne les modalités de travail et les outils d'aide

Lors de la phrase dictée du jour, la plupart des élèves restaient très passifs et se contentaient de recopier la phrase corrigée au tableau. Lors de la séance 4, je les ai fait travailler par petits groupes à partir de la phrase donnée, où il fallait justifier par écrit l'orthographe de l'accord sujet-verbe. J'ai pu constater que beaucoup d'élèves s'engageaient dans ce travail, discutaient pour se mettre d'accord et fournir une réponse collective. Par la suite, leur participation a un peu augmenté, mais cela restait très faible. Rétrospectivement, je pense que j'aurais dû alterner entre un travail face au groupe classe et un travail en petits groupes afin de les rendre davantage acteurs.

Bien qu'on ait à chaque séance fait un rappel des outils à leur disposition pour accorder correctement le sujet au verbe, peu d'élèves avaient recours aux affichages. Ils n'ont en outre pas fait le lien entre ces affichages et la grille de relecture, qui résumait l'ensemble des étapes de réalisation de l'accord, et je n'ai pas su mettre cette grille au service des apprentissages.

3.2 Différenciation

De façon générale, j'essayais d'adapter mes exigences au niveau des élèves. Je variaais ainsi la longueur du texte et la fréquence de mes interventions. J'ai notamment dû réfléchir à l'accompagnement des deux élèves dites « non lectrices », qui encore au mois de janvier n'avaient pas atteint le niveau de lecture d'un CP (d'après les évaluations OURA LEC/CP pour le mois de

décembre). L'une d'elles serait à priori dyslexique, mais aucun diagnostic ne peut être posé avant la fin du CE1; l'autre présente depuis le début de l'année d'importantes difficultés d'apprentissages. Ces élèves étaient la plupart du temps prises en charge par une maitresse E. Toutefois, elle participaient plus ou moins aux rituels dès lors qu'elles étaient en classe avec nous, d'où la nécessité d'une différenciation pédagogique.

3.2.1 Pour la phrase dictée du jour

Elles disposaient d'étiquettes comportant des groupes nominaux sous forme d'images, les déterminants singuliers et pluriels à y associer, ainsi que les verbes à la troisième personne du singulier et du pluriel (cf. Annexe 13). Elles devaient ordonner et coller ces étiquettes, puis faire les manipulations syntaxiques explicatives. Les sachant incapables d'identifier un verbe et son sujet dans une phrase, je leur désignais les termes en question et ne leur demandais que de trouver les marques d'accord pour vérifier s'ils étaient corrects. Bien que leurs camarades les aient aidées parfois, je devais être constamment auprès d'elles, et il me semble qu'elles faisaient leur travail au hasard, sans vraiment comprendre comment et pourquoi. Elles n'étaient pas présentes de façon assez régulière pour s'approprier les savoirs nécessaires. Sachant de plus qu'elles avaient déjà des difficultés avec le décodage de mots simples, les notions de sujet et de verbe étaient trop abstraites pour elles. L'accès à l'étude de la langue n'en était donc que plus compliquée. J'ai eu connaissance par la suite des résultats d'une recherche récente, qui mettent en doute l'utilisation des étiquettes et soulignent l'importance de passer par l'écrit pour un apprentissage plus efficace.

3.2.2 Pour la rédaction

L'une après l'autre, elles me dictaient le texte à écrire, et nous travaillions ensemble sur la justification. Dès qu'un doute se présentait quant à l'accord sujet-verbe, je les sollicitais pour m'expliquer leur choix. En dépit des exercices consacrés aux manipulations syntaxiques, elles avaient majoritairement recours à la procédure sémantique pour l'expression écrite. Il est de plus impossible, au vu de l'irrégularité de leur participation, d'estimer l'influence des rituels sur leurs apprentissages.

3.3 Perspectives

3.3.1 Importance des manipulations linguistiques

Le rôle fondamental des manipulations linguistiques, en particulier sur les catégories de mots, m'est apparu nettement au terme de cette séquence, d'autant que cet aspect s'est avéré un point faible de mon dispositif. Attendu qu'un exercice quotidien était consacré, pendant plusieurs semaines, à l'identification du verbe et de son sujet, je pensais que cette compétence serait acquise. Pourtant, les évaluations ainsi que les travaux en petits groupes, durant lesquels les élèves participaient davantage, ont montré le contraire. J'aurais dû proposer des activités de remédiation à cet égard, afin notamment de les aider à déjouer des pièges tels que « Les castors nagent souV^{ENT}. ». À l'aide d'un tableau comportant les catégories grammaticales, les élèves auraient par exemple eu à classer par écrit, selon leur catégorie, les éléments d'un corpus constitué de différents groupes de mots, d'abord individuellement puis en groupe, pour que la mise en commun les oblige à justifier leurs choix.

Les programmes de 2015, qui entreront en vigueur à la rentrée 2016, font une place essentielle à la compréhension du fonctionnement de la langue au travers de son étude explicite, afin de structurer davantage les connaissances des élèves. Les apprentissages du cycle 2 se centrent ainsi sur l'édification d'un socle solide de connaissances sur la langue, tandis que le cycle 3 est consacré à une entrée progressive dans son étude explicite, au service de l'écriture. Les élèves sont peu à peu amenés à raisonner sur la langue pour résoudre des problèmes orthographiques (d'accord, essentiellement). Ils apprennent donc, dès le cycle 2, à pratiquer des manipulations syntaxiques (remplacement, déplacement, encadrement, etc.) pour comprendre la construction de la langue, et ce travail est poursuivi en cycle 3 jusqu'à l'acquisition d'une certaine expertise.

3.3.2 Outils de révision orthographique

Comme on l'a mentionné plus haut, la grille de révision orthographique aurait dû être élaborée avec les élèves, afin qu'ils puissent se l'approprier. L'un d'eux m'a d'ailleurs expliqué que lui ne s'y prenait pas forcément comme c'était proposé dans la grille, ce qui m'a conduit à penser que chacun aurait pu construire sa grille personnelle à partir de cette grille collective, avec mon étayage certes, mais selon ses propres besoins. De cette façon, elle aurait été mieux comprise et peut-être utilisée comme un véritable outil de travail et d'aide à la révision orthographique des textes. Il aurait aussi fallu la simplifier, en ne se concentrant que sur l'accord sujet-verbe, et agrandir la police pour une meilleure lisibilité.

3.3.3 Révision de textes

Il est primordial que le transfert de connaissances en production écrite, dont la révision de textes, soit réfléchi et organisé en une succession d'étapes progressives, chaque étape étant détaillée de façon explicite pour favoriser l'autonomisation des élèves : la détection de l'erreur, l'analyse de l'erreur, puis son remplacement par la forme juste doivent être modélisés. Il faut en outre aider les élèves qui ont un problème quant aux représentations en écriture à accepter qu'ils vont modifier leur texte et à dépasser cette appréhension. La révision devrait faire l'objet d'un travail méticuleux : l'élève relit son texte, identifie ses imperfections et tente d'effectuer les corrections appropriées. C'est un travail fastidieux, qui rebute les enfants, d'où l'intérêt de leur expliquer à quel point il est nécessaire pour progresser. Dans le même ordre d'idées, il est important de concevoir cet apprentissage sur le long terme si l'on veut en voir les effets.

Dans le bon sens, les programmes de 2015 insistent sur le lien indispensable à faire entre l'étude de la langue et les compétences de révision et d'amélioration des textes produits par les élèves, et soulignent que les activités d'écriture doivent être soutenues par l'enseignement explicite de la langue pour permettre un meilleur transfert des connaissances en production écrite. Les enseignants doivent amener leurs élèves à repérer les dysfonctionnements au sein de leurs propres textes, c'est-à-dire à exercer une vigilance orthographique. Il est également essentiel que les élèves sachent utiliser les outils d'écriture (en particulier le brouillon, outil de planification qui peut contenir plusieurs versions successives de la production écrite et matérialiser ainsi les étapes du processus rédactionnel) et de correction (par exemple, le correcteur orthographique ou bien le guide de relecture conçu en classe). Enfin, une place importante est accordée à la réécriture, en tenant compte des indications de l'enseignant et des pairs. Le but est d'amener les élèves à devenir des scripteurs réfléchis. Ainsi pourront-ils acquérir de plus en plus d'autonomie dans la production écrite. C'est pourquoi les programmes de 2016 mettent l'accent, davantage que ceux de 2008, sur l'étude de la langue, et veillent notamment au transfert des connaissances grâce à la révision de textes.

4. Impact sur le métier d'enseignant

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale, et plus particulièrement de la notion d'homophones hétérographes verbaux, est très complexe. Le transfert de ces connaissances grammaticales en production écrite l'est encore plus. En effet, la rédaction implique plusieurs tâches à effectuer (écrire un texte, l'organiser, en vérifier l'orthographe, etc.), qui sont autant de charges cognitives pour des jeunes scripteurs. Bien que certains élèves soient capables de se concentrer sur une consigne comme l'accord sujet-verbe dans des exercices de grammaire, ils l'oublient dès

lorsqu'ils écrivent car ils se focalisent davantage sur le fond que sur la forme. C'est donc à nous, enseignants, de mettre en valeur le lien entre orthographe et écriture afin de permettre ce transfert et, étape par étape, diriger leur regard vers le problème orthographique à résoudre tout en leur donnant les clés pour réussir. Mon dispositif, construit à partir des exigences des programmes 2008, avait cette ambition. Toutefois, la réalité en classe est bien souvent éloignée des exigences des programmes. Si je tentais d'élaborer, en théorie, une séquence modèle qui fasse le tour de la question, il s'est avéré primordial, en pratique, de l'adapter aux besoins de mes élèves. Pourtant, les résultats n'ont pas été très concluants en ce qui concerne le transfert. J'en déduis que ce travail était probablement trop ambitieux pour eux. Cela m'amène à me pencher sur les questions suivantes : les élèves de 7-8 ans sont-ils prêts pour cet apprentissage ? Sont-ils assez mûrs pour aborder la question de l'accord sujet-verbe ?

La révision de texte est sans nul doute un levier essentiel pour permettre aux élèves le transfert des connaissances en production d'écrits. Néanmoins, cet apprentissage est fastidieux, car retravailler son propre texte demande de la distance et de la dextérité dans l'analyse, ce qui est cognitivement très lourd pour de si jeunes élèves. C'est pourquoi l'apprentissage de la révision de texte devrait s'organiser au sein de l'équipe pédagogique, afin qu'on puisse voir une réelle évolution au cours des cycles et que les élèves s'approprient véritablement ces compétences. J'ai également pris conscience de l'importance cruciale de la modélisation : il faut toujours réfléchir, raisonner avec la classe, guider et parfois montrer comment faire. Il faut en outre rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, en créant notamment des espaces de discussions propices à la construction des savoirs. Ainsi la verbalisation de leur raisonnement permet aux élèves la confrontation de leurs représentations avec celles des autres. Enfin, il est fondamental, lorsqu'on construit un savoir, de le faire de manière ritualisée. En effet, les rituels jouent un rôle important dans l'apprentissage car ils engendrent des automatismes et laissent aux élèves le temps de s'approprier le savoir en question.

En guise de conclusion, il apparaît ici qu'un certain recul (tel que celui auquel oblige le présent travail) est indispensable à tout enseignant, qui se doit de concilier les exigences des programmes et les réalités du terrain, en adaptant sa pratique à ses élèves, dans l'objectif toujours de favoriser leur réussite.

Bibliographie

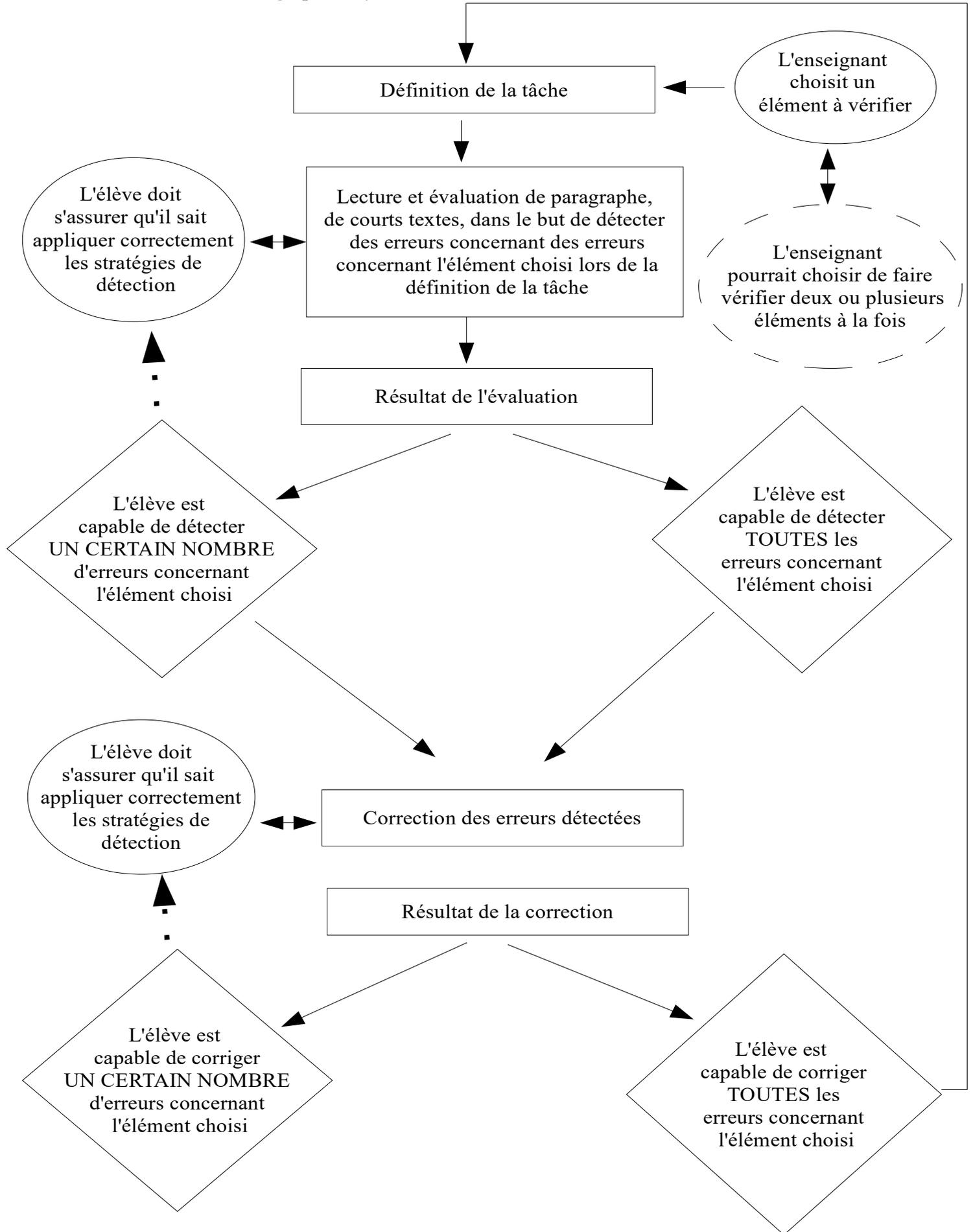
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. In S. Chartrand (Ed). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques*, 2e éd, (pp. 341-358). Montréal : Éditions Logiques.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Cappeau, P., & Roubaud, M.-N. (2005). Autour du verbe. In C. Cappeau & M.-N. (Éd). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*, (pp. 91-115). Paris : Bordas Pédagogie.
- Cogis, D., & Brissaud, C. (2003). L'orthographe : Une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28 : 47-70.
- Fayol, M. (2011). Processus cognitifs et orthographe. In C. Brissaud & D. Cogis (Éd). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (pp. 86-95). Paris : Hatier.
- Fayol, M., & Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale : Les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. *Langue française*, 95 : 80-98.
- Geoffre, T. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2. *Le français aujourd'hui*, 2 : 47-57.
- Geoffre T., Brissaud C. (2012). *Orthographe grammaticale au cycle 3 : du morphosémantique au morphosyntaxique*, in J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*, Actes du 11e colloque de l'AiRDF (Liège, 26-28 août 2010), *Diptyque*, 23, Presses Universitaires de Namur, 275-298.
- Helbling, A., & Le Boucher, M.-A. (2008). *Outils pour le français. Cycle 3 – CE2*. Paris : Magnard.
- Leclec'h-Lucas, J., & Lucas, J.-C. (2009). *À portée de mots. Cycle 3 – Niveau 2 – CM1*. Hachette Éducation.
- Nadeau, M. (1995). Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale. *Québec français*, 99 : 35-38.
- Nadeau, M. (1996). La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi ? In S. Chartrand (Ed). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques*, 2e éd, (pp. 279-314). Montréal : Éditions Logiques.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. *Rapport de recherche. Action concertée FQRSC-MELS. Programme de recherche sur l'écriture*.
- Tallet, C. (2003). « Faut pas imaginer, faut voir la réalité » ou comment les activités linguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue. *Repères*, 28 : 27-46.
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C., & Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique des apprentissages de l'enfant*, 123 : 164-171.

Sommaire des annexes

Annexe 1. Modèle de révision orthographique	1
Annexe 2. Évaluation des connaissances déclaratives et procédurales.....	2
Annexe 3. Évaluation des connaissances conditionnelles.....	3
Annexe 4. Séquence mise en place.....	4
Annexe 5. Exemples d'images séquentielles.....	5
Annexe 6. Planification collective.....	6
Annexe 7. Exemple de textes fournis par l'enseignant pour apprendre à réviser des textes.....	6
Annexe 8. Affichages dans la classe.....	7
Annexe 9. Grille de révision orthographique.....	8
Annexe 10. Transcription de textes d'élèves	9
Annexe 11. Exemples de manipulations syntaxiques dans les productions écrites des élèves...9	
Annexe 12. Exemples de révision de texte par les élèves.....	10
Annexe 13. Outils de différenciation pour les non lectrices.....	11

Annexe 1. Modèle de révision orthographique

Modèle de révision de l'orthographe Hays *et al* 1985



Annexe 2. Évaluation des connaissances déclaratives et procédurales

- Évaluation diagnostique -

1) Conjugue au présent le verbe « trouver ».

Trouver

Je _____

Nous _____

Tu _____

Vous _____

Il/Elle/On _____

Ils/Elles _____

2) Souligne le verbe conjugué dans ces phrases puis entoure le groupe-sujet.

Sur le lac nagent les canards sauvages.

Le gentil caneton salue les petits canards du lac.

Mais les canards du lac repoussent ce canard inconnu !

Il nous regarde maintenant !

3) Relie chaque (groupe-)sujet au (groupe-)verbe qui convient.

- | | |
|-------------------|---------------------------|
| Nous ● | ● chantent tout le temps. |
| Les hirondelles ● | ● pleure. |
| Je ● | ● marchons lentement |
| Le dauphin ● | ● chassez beaucoup |
| Vous ● | ● écoutes attentivement |
| Tu ● | ● aime s'amuser. |

4) Choisi la bonne terminaison (fin) du verbe : « e » ou « ent ».

- * Les chats de la voisine ne mang _____ pas beaucoup. (verbe à l'infinitif : manger)
- * Notre grand-père nous racont _____ une jolie histoire. (verbe à l'infinitif : raconter)
- * Sur le chien saut _____ les puces. (verbe à l'infinitif : sauter)
- * Tout le monde aim _____ les fraises. (verbe à l'infinitif : aimer)

Phrase dictée – Accord sujet-verbe (vérification de la justification)

Phrase :

Les flocons de neige volent dans le ciel.

Explication :

Annexe 3. Évaluation des connaissances conditionnelles

- Évaluation diagnostique -

Colle les images dans l'ordre chronologique.

Écris au présent l'histoire correspondant à ces images en t'aidant des mots donnés. Tu n'as pas besoin d'utiliser tous les mots. Écris au moins une phrase par image.

1



2



3



Groupe nominal

Le jeune couple
La femme
L'homme
La montagne
La forêt
Le sommet
Le paysage

Verbes du 1er groupe

Arriver
Se promener / Marcher
Escalader / Grimper
Regarder

Autres

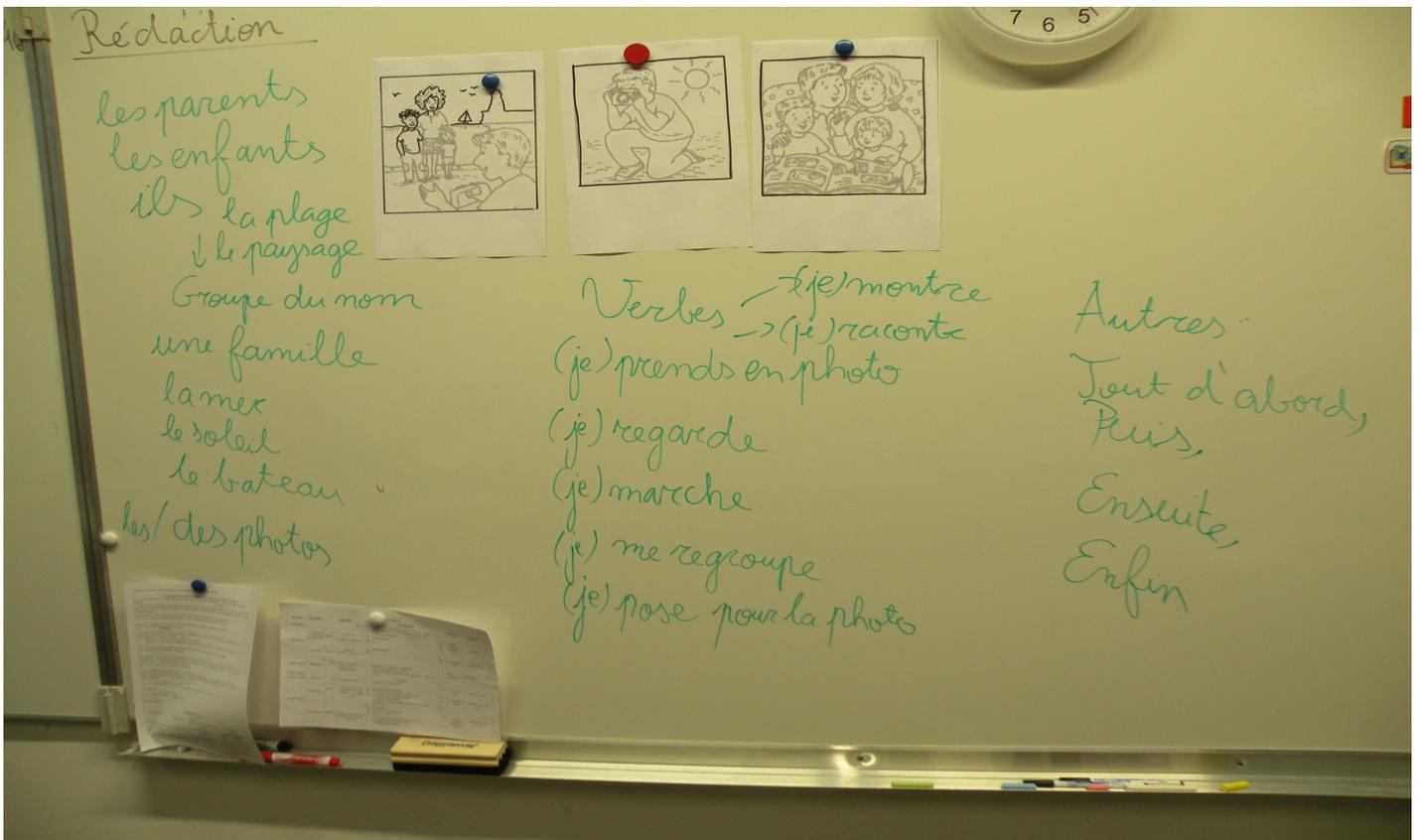
Tout d'abord
Puis / Ensuite
Enfin

Annexe 4. Séquence mise en place

Séquence sur les homophones verbaux au présent au CE1/CE2	
<i>Évaluation diagnostique pour évaluer des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles</i>	
Déroulement des activités :	Objectif
Leçon sur les homophones verbaux – phrases OUI/NON : Il regarde/ils regardent ; Il prend/ils prennent (30 min)	Se rendre compte de l'homophonie verbale
1. Phrase dictée du jour (25 min) La girafe mange des plantes. Puis transformer le sujet-verbe du singulier au pluriel.	Identifier le sujet et le verbe + repérer les marques du nombre Rappeler les procédures de repérage du verbe et du sujet Transformer le sujet-verbe du singulier au pluriel
1. Rédaction (3 images séquentielles) (20 min) Images : Une petite fille qui se brosse les dents.	Initier les élèves à l'écriture à partir d'images séquentielles Écrire au présent en utilisant les connecteurs logiques : tout d'abord, puis, enfin.
2. Les chiens rongent un os.	Initier aux manipulations syntaxiques : souligner le verbe en rouge, souligner le sujet en jaune (code couleur de l'école) + repérer les marques du nombre transformer le sujet-verbe du pluriel au singulier
2. Images : Les oiseaux qui font leur nid. Évaluation formative	Sensibiliser à l'importance de la terminaison Évaluer le respect des consignes : présence de connecteurs logiques, utilisation du présent à la troisième personne, utilisation d'au moins 2 verbes du 1 ^{er} groupe
3. La fille des voisins chante fort. Les garçons du village chantent fort.	Se servir des manipulations syntaxiques : balles d'accord Commencer à élaborer un affichage collectif ; Utiliser le métalangage
3. Images : Une petite fille qui cueille des fruits et des fleurs avec sa maman.	Sensibiliser à l'importance de la terminaison Utiliser l'affichage collectif
4. Phrase dictée (discussion en petits groupes) + Phrase donnée du jour Les singes regardent la petite fille.	Utiliser l'affichage collectif pendant le travail en groupe puis le compléter Justifier ses choix
4. Images : Le maître qui joue avec son chien.	Utiliser l'affichage collectif
5. Mes gentils voisins gardent souvent mon chat.	Se servir des manipulations syntaxiques pour justifier l'accord sujet-verbe
5. Images : Un petit garçon qui fait les achats avec sa maman.	Commencer à indiquer les signes de doutes dans le texte
6. Les jouets de mon frère se cassent souvent.	Se servir des manipulations syntaxiques pour justifier l'accord sujet-verbe sur le groupe-sujet plus complexe
6. Révision - dans une phrase donnée puis dans leurs propres textes	Détecter les différents types d'erreurs et les classer puis corriger les erreurs – élaboration du début de la grille
7. Les castors nagent beaucoup	Réinvestir ses connaissances
7. Images : Un déjeuner en famille Évaluation formative	Faire émerger des signes de doutes
8. Les colverts marchent sur la glace.	Réinvestir ses connaissances Justifier ses choix orthographiques à l'écrit
8. Révision – dans quelques phrases données puis dans leurs propres textes	Détecter et corriger des erreurs à l'aide d'une grille de révision Savoir justifier ses choix
9. Les barrages résistent à l'eau.	Réinvestir ses connaissances Justifier ses choix orthographiques à l'écrit
9. Images : Photos en famille	Indiquer les signes de doutes dans l'écrit
10. Les grenouilles gèlent dans la mare.	Réinvestir ses connaissances
10. Révision	Détecter et corriger des erreurs
11. Les castors laissent des empreintes.	Réinvestir ses connaissances
<i>Évaluation finale pour évaluer l'évolution des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles</i>	



Annexe 6. Planification collective



Annexe 7. Exemple de textes fournis par l'enseignant pour apprendre à réviser des textes

Corrige les erreurs soulignées.

Tout d'abord, les petits chat miaule très fort car ils ont faim. Enfin, les chat sont contents et il ronronne.

Souligne les erreurs.

Les castors aime l'eau.

Les hérons vole beaucoup.

Les petites grenouille saute.

- Phrase donnée -

Explique pourquoi cette phrase est écrite correctement.

Les singes regardent la petite fille.

Explication :

VERBE
 Pour trouver un verbe conjugué, on peut:
 → changer le temps...
 Ex: passé: La voiture roulait.
 Présent: La voiture roule.
 futur: La voiture roulera.
 → mettre la phrase à la forme négative
 Ex: La voiture roule.
 La voiture ne roule pas.

Verbes à la 3^{ème} personne du présent...
 On entend pareil: il chante / ils chantent
 il marche / ils marchent
 il mange / ils mangent
 il ronge / ils rongent
 il regarde / ils regardent
 il rince / ils rincent

Verbes à la 3^{ème} personne du présent...
 On n'entend pas pareil: il part / ils partent
 il sort / ils sortent
 il fait / ils font
 il prend / ils prennent
 il met / ils mettent

Quand le sujet est au SINGULIER

La girafe mange peu.
 Sujet Verbe de la phrase

Quand le sujet est au PLURIEL...

Les girafes mangent peu.
 Sujet Verbe de la phrase

Pour trouver le sujet du verbe,
 1) on cherche le verbe
 2) on pose la question:
 « Qui est-ce qui... ? »
 3) on répond par:
 « C'est... qui... ».

Verbes
 Je vais à la cantine
 V conjugué
 pour déjeuner.
 V à l'infinitif

Annexe 9. Grille de révision orthographique

Guide pour bien corriger mon texte

Comment détecter mes erreurs ?

Je vérifie si mes phrases commencent par une majuscule et finissent par un point.

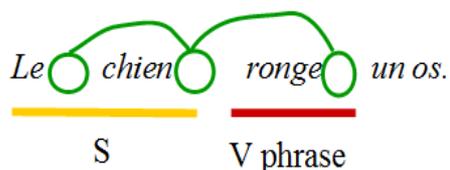
Je relis attentivement chaque phrase pour vérifier si j'ai fait des erreurs. Pour cela, j'entoure au crayon à papier des mots pour lesquels je ne suis pas sûr(e) de l'orthographe et je mets un point d'interrogation.

Exemple : Les girafes mangent ? des plantes.

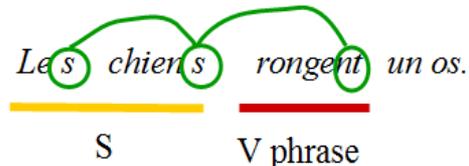
Je trouve le verbe de la phrase et le sujet du verbe.

Je regarde si le sujet est au singulier ou au pluriel et j'accorde le verbe au sujet.

Exemple 1 – Singulier :

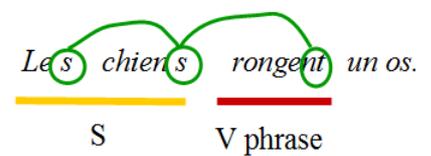
Le chien ronge un os.

 S V phrase

Exemple 1 – Pluriel :

Les chiens rongent un os.

 S V phrase

Comment me corriger ?

Je corrige mes erreurs en vert.

Mes types d'erreur :	J'ai écrit :	Il faut écrire :	Explication
J'ai mal fait l'accord dans le groupe du nom.	An Les girafe mangent.	Les girafes mangent.	Il faut que le déterminant et le nom soient au pluriel.
	Les petit garçons dansent.	Les petits garçons dansent.	Il faut que le nom et l'adjectif soient au pluriel.
J'ai mal accordé le verbe à son sujet.	Les enfants chante.	Les enfants chantent.	Quand le sujet est au pluriel (-s), le verbe doit l'être aussi (-nt), parce que c'est le sujet qui pilote le verbe : il nous dit si le verbe doit être accordé au singulier ou au pluriel. 
	Les enfants chantes.		

Annexe 10. Transcription de textes d'élèves

Expression écrite à partir d'images séquentielles (exemple de trois élèves)

Gaëlle (CE2)

Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation finale
Le jeune couple marga. le jeune couple regarder la forêt Le jeune couple escalader la montagne. enfin l'omne et la femme on arriver de la montagne. Le jeune couple et arriver au sommet de la montagne.	tout d'abord la famille prépare la table puis les enfants et les parents déjeune enfin la famille débarasse.	La femme et l'omme regarder le paysage La femme et L'omme escalader La femme et l'omme enfin Le jeune couple et arriver au sommet de la montagne

Ysa (CE1)

Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation finale
Tout d'abord Le jeune couple se proméne dans la forêt. Ensuite le jeune couple escalade la montagne. Enfin le jeune couple arive aux sommet de la montagne.	Tout d'abord, ils prépare la table et tout le monde mange une tarte, de la salade et boive de l'eau. Puis il mettent la table. Enfin, ils débarasse toute la table.	Tout d'abord, le jeune couple marche pour aller à la montagne. Puis ils escalade la montagne. Enfin ils arrive au sommet et regarde le paysage.

Raphaël (CE1)

Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation finale
Tout d'abord le jeune couple se promenent. Ensuite grinpe la montagne. Enfin il arrive au somet de la montagne et regarde le paysage.	Tout d'abord, la famille prépart la table. Après, ils mange le repa du midi. Enfin, ils débarase la table la maman prends les assiettes les enfants debarasent les coutau et les fourchette.	Le jeune couple se promène. Ensuite ils éscalade la montagne. Enfin ils sont arriver et ils regarde le paysage.

Annexe 11. Exemples de manipulations syntaxiques dans les productions écrites des élèves

Les flocons de neige vole dans le ciel.

✓ PHRASE

les flocons de neiges volent dans le ciel.

✓ PHRASE

Les flocons de neigent vole dans le ciel.

✓

Phrase 1 :
les flocon de neigembolle dans le ciel

Explication : ✓

Phrase 1 :
les flocons de neige vole dans le ciel.

Le jeune couple marche dans la forêt. Ensuite ils escaladent la montagne. Enfin ils arrivent au sommet.

Tout d'abord, le jeune couple marche dans la forêt pour aller à la montagne. Puis ils escaladent la montagne. Enfin ils arrivent au sommet et regardent le paysage.

Le jeune couple se promène. Ensuite ils escaladent la montagne. Enfin ils sont arrivés et regardent le paysage.

Tout d'abord le jeune couple se promène dans la forêt. Ensuite le jeune couple escalade une montagne. Enfin le jeune couple arrive au sommet de la montagne et regarde le paysage.

Annexe 13. Outils de différenciation pour les non lectrices

SINGULIER



PLURIEL



Il, Elle, On

Ils, Elles

Il chante

Ils chantent

Les	La	mangent	mange	des
				

				
Le	Les	rongent	ronge	un

				
La	Le	Les	regarde	regardent
Le	Les	La	regardent	regarde

		
Mes	garde	gardent



Tout d'abord, la fille cueille des pommes.
 Ensuite, les deux filles ramassent des fleurs.
 Enfin, elle regarde les fruits.

D'abord, la petite fille cueille des fruits.
 La fille ramassent des fleurs.
 Enfin, les filles font des bouquets de fleurs.

Les deux oiseaux sont sur un arbre où il y a leurs petits.
 Après, le papa fait un câlin à la maman.
 Puis les parents se posent sur un arbre.

Année universitaire 2015-2016

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Aider les élèves à orthographier les homophones verbaux en situation de production d'écrits

Auteur : SRAGA Katarzyna

Résumé :

La recherche indique qu'un enseignement explicite du fonctionnement de la langue est à privilégier face aux difficultés des élèves à transférer en expression écrite leurs connaissances en orthographe grammaticale, notamment dans le cas de l'accord sujet-verbe appliqué aux homophones hétérographes verbaux. L'enjeu de l'étude présentée ici est donc d'outiller les élèves dans leur réflexion sur la langue, afin qu'ils réinvestissent les connaissances requises dans leurs productions. C'est pourquoi l'on a mis en place, en classe de CE1/CE2, un dispositif qui aborde la conjugaison à la troisième personne des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif en alternant deux rituels : la phrase dictée du jour et la production écrite à partir d'images séquentielles. Il est apparu, au terme de cette expérimentation, que les élèves ont fait des progrès non négligeables quant à l'accord sujet-verbe, mais que ceux-ci se rapportent essentiellement au rituel de la phrase dictée du jour. Dans ce contexte, en effet, les élèves ont davantage recours au métalangage qu'auparavant, et ce de façon plus pertinente : ils argumentent plus, et leurs justifications font peu à peu appel aux manipulations morphosyntaxiques. On n'observe en revanche aucun progrès des élèves pour ce qui concerne l'expression écrite, d'où l'on conclut qu'il n'y a pas eu de transfert de connaissances. Néanmoins, le processus de révision de texte qui permet ce transfert est un apprentissage fastidieux, qui doit s'inscrire dans le long terme.

Mots clés : CE1/CE2 ; français ; étude de la langue ; orthographe grammaticale ; phrase dictée du jour ; production écrite à partir d'images séquentielles

Help the pupils spelling the verbs that sound the same but spelled differently

Summary :

Most of pupils have problems with grammar and spelling, especially with silent concord marks in written French. In order to help them, the teacher has to make language teaching explicit. The aim of this study is to help pupils understand how language works, so that they transfer their orthographic competence to writing. That's why I decided to work on verbs that sound the same but spelled differently in present tense with 2nd and 3rd grade pupils. During two months, I applied two sorts of written activities: sentence of the day dictation and written production based on sequential pictures. I focused on the grammatical discussions going on during these activities. This study leads to few conclusions about the evolution of pupils in orthographic competence. Their progress is mostly linked with the sentence of the day dictation: indeed, they use more metalanguage and resort to syntactic manipulations in order to explain their grammatical reasoning. However, there appears to have no effect on their written production. It may be deducible that text revision which leads to transfer of knowledge is a very complex and laborious process.

Key words : 2nd and 3rd grade pupils; French; grammar teaching; spelling; sentence of the day dictation; written production based on sequential pictures