



HAL
open science

L'enseignement de l'orthographe grammaticale : le cas du phonème /E/ en terminaison de verbe en 5e

Cassandre Carpano

► **To cite this version:**

Cassandre Carpano. L'enseignement de l'orthographe grammaticale : le cas du phonème /E/ en terminaison de verbe en 5e. Education. 2016. dumas-01404784

HAL Id: dumas-01404784

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01404784v1>

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 : Second degré

Parcours (2nd degré) : Lettres modernes

L'enseignement de l'orthographe grammaticale : le cas du phonème /E/ en terminaison de verbe en 5^{ème}

Présenté par Cassandre CARPANO

Première partie rédigée en collaboration avec Roxanne EVENO

Mémoire encadré par Catherine BRISSAUD

Introduction	4
I. Cadre théorique ou « état de l'art »	7
1. Les difficultés orthographiques que pose le phonème /E/	7
1.1 Le décalage phonie/graphie de l'orthographe	7
1.2 La difficulté particulière des formes en /E/	8
1.3 Les élèves face à l'orthographe grammaticale	10
2. Des solutions pour pallier ces difficultés orthographiques.....	11
2.1. Une mutation indispensable de l'enseignement de l'orthographe	11
2.1.1. Les raisons de cette mutation indispensable.....	11
2.1.2. Des propositions de méthodes pour les enseignants.....	12
2.1.3. Des propositions d'activités pour les élèves	14
2.2. Des recherches en didactique de l'orthographe et en cognition au service d'un enseignement plus efficace	17
2.2.1. L'évaluation et la dictée en débat.....	17
2.2.2. L'approche mixte	18
2.2.3. Connaître la manière dont les élèves comprennent l'orthographe et la mettent en œuvre	19
2.3. Les difficultés orthographiques que pose le phonème /E/ en finales verbales : le cas particulier de l'enseignement de l'orthographe grammaticale	20
2.3.1. Les principes de l'enseignement de l'orthographe grammaticale	20
2.3.2. Des propositions de méthodes pour les enseignants et les élèves	21
Problématique de l'étude	23
II. Méthodologie de la démarche et présentation chronologique de la séquence.....	25
1. Le contexte d'expérimentation	25
1.1. Le terrain d'étude : l'établissement.....	25
1.2. Les participants	25
2. Le contexte de création de la séquence	26
2.1. Le choix du domaine de recherche.....	26
2.2. Le matériel.....	27
2.3. La progression de la langue	28
3. La séquence	29
3.1. La construction de la séquence.....	29
3.2. Les objectifs généraux d'apprentissage de la séquence.....	30
3.3. La procédure	31
3.3.1. Séance 1	31
3.3.2. Séance 2.....	34

3.3.3. Séance 3	36
3.3.4. Séance 4	36
3.3.5 L'évaluation.....	39
III. Analyse pédagogique et didactique de la séquence menée	41
1. Analyse des résultats obtenus	41
1.1. Les évaluations initiales	41
1.1.1. En terme de quantité de graphies correctes	41
1.1.2. En terme de qualité de justifications données.....	44
1.2. Les évaluations finales	46
1.2.1. En terme de quantité de graphies correctes	46
1.2.2. En terme de qualité de justifications données.....	49
1.3. La production écrite	51
2. Proposition de remédiation ou réaménagement.....	53
2.1. Les limites de la recherche et les perspectives	53
2.2. L'impact de l'étude pour le métier d'enseignant	56
Conclusion.....	57
Bibliographie	59
Sommaire des annexes.....	61

Introduction

Il n'est pas rare d'entendre régulièrement que le niveau d'orthographe baisse en France. Cette idée est largement relayée par les médias, qui dressent un constat alarmant, comme le journal *L'Économiste* et son article « France : Le niveau d'orthographe en chute libre », datant du 18 avril 2012, ou encore *L'Express* qui titrait son article « Orthographe : le niveau baisse » le 09 février 2007. Par ailleurs, les chercheurs eux-mêmes ont fait ce constat : une étude sur le niveau des élèves en orthographe est menée dans *Orthographe, à qui la faute ?* (Manesse et Cogis : 2007). À partir d'une même dictée, les auteurs ont en effet procédé à une comparaison des performances orthographiques d'élèves de 1987 et de 2005, du CM2 à la 3e. Cette étude a révélé que le niveau orthographique a baissé, mais que les élèves progressent toujours lorsqu'ils passent dans une classe supérieure. Toutefois, les progrès d'un élève de 2005 sont plus lents que ceux d'un élève de 1987. Cela s'explique sans doute par le fait que le temps d'enseignement consacré à l'orthographe a diminué entre ces deux périodes.

En ce qui me concerne, j'ai pu constater parfois dans ma pratique professionnelle une grande souffrance des élèves concernant leur rapport à l'orthographe. Les questions telles que « Est-ce que vous allez compter les fautes ? » lorsqu'ils sont en évaluation ou encore « J'ai fait beaucoup de fautes » lorsque je lis l'une de leurs rédactions sont fréquentes en classe, et dénotent une angoisse certaine face à l'orthographe. De la même manière, les parents d'élèves ont montré une grande inquiétude face à l'orthographe de leurs enfants, lors de la réunion parents-professeurs notamment. Une dizaine de parents sur les vingt-cinq qui sont venus m'ont en effet demandé de nombreux conseils pour réduire le nombre de fautes orthographiques de leurs enfants.

Nous pouvons facilement déduire de ces constatations que l'orthographe est au cœur des préoccupations des Français. Lorsque nous nous intéressons aux programmes de français des collèges et lycées, nous constatons que les programmes du collège donnent une place conséquente à l'orthographe : de la sixième à la troisième, l'accent est mis sur les accords, la morphologie des verbes ou encore le lexique. Cependant, le programme est dense et laisse peu place à la progression et à la révision. Dans les programmes de lycée, si nous faisons une recherche par mot, nous nous apercevons que

le mot « orthographe » n'apparaît que deux fois dans l'ensemble du texte, sans distinguer orthographe grammaticale et lexicale. Sa première mention stipule de poursuivre « l'effort qui a été conduit au cours des années du collège, le professeur veill[ant] à ce que les élèves possèdent une bonne maîtrise¹ de l'orthographe » et la deuxième de garder à l'esprit que « l'orthographe demeure l'objet d'une attention constante ». Ces deux formules sont suffisamment imprécises pour que nous puissions nous demander ce que le professeur doit faire pour aider ses élèves. Il est clair que l'orthographe n'est plus la priorité au lycée, en tout cas au vu des textes des programmes, alors même que les élèves n'ont pas terminé leur apprentissage de la langue. C'est cette contradiction entre les préoccupations des Français et la place qu'occupe l'orthographe dans les programmes, de plus en plus réduite à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité, qui nous a intéressées, Roxanne Eveno – ma collaboratrice pour ce mémoire – et moi-même. C'est donc pour cette raison que nous avons orienté notre recherche sur l'orthographe et sur la manière de l'enseigner et de la travailler en classe.

Toutefois, l'orthographe est une notion trop large pour en faire l'objet de notre mémoire : c'est davantage un domaine qu'une problématique. Nous avons donc choisi de cibler notre étude : tout d'abord, nous avons pensé que l'orthographe lexicale, qui concerne la manière d'écrire les mots de notre langue, indépendamment de leur place dans la phrase ou dans le texte était pour les élèves moins problématique que l'orthographe grammaticale, qui elle concerne l'orthographe des mots lorsqu'ils sont en lien les uns avec les autres (comme lors des accords par exemple). De plus, l'étude comparative que j'ai évoquée précédemment montre que le retard orthographique s'accumule en particulier sur l'orthographe grammaticale. Nous avons ensuite préféré travailler sur la morphologie du verbe, c'est-à-dire sur ses différentes formes, changeant suivant la structure syntaxique de la phrase, car les accords des verbes sont la source de nombreuses difficultés orthographiques, pour les élèves, mais aussi pour les adultes. Enfin, il nous a paru formateur de focaliser notre étude sur l'archiphonème² /E/ en fin de verbe, car cette correspondance phonie/graphie constitue l'une des plus grosses

¹Nous avons tâché de rédiger cet écrit selon les rectifications orthographiques établies en 1990.

²L'archiphonème est « l'ensemble des traits pertinents communs à deux ou plus de deux phonèmes qui sont les seuls à les présenter tous » (Martinet, 1970). Les archiphonèmes sont généralement des phonèmes qui ont tendance à être neutralisés à l'oral, tels qu'ici les phonèmes /e/ et /ɛ/ qui correspondent à l'archiphonème /E/.

difficultés orthographiques de la langue française.

À la suite de ces réflexions, nous avons donc orienté notre travail sur cette question précise : dans quelle mesure des activités réflexives qui dédramatisent l'orthographe aident-elles les élèves à mieux écrire les formes en /E/ ? Pour tenter d'y répondre, nous nous sommes d'abord appuyées sur les ouvrages de didacticiens en orthographe qui ont travaillé sur cette problématique, pour faire une synthèse de leurs travaux ; nous avons ensuite construit et mené une séquence d'enseignement au sein de nos quatre classes de cinquième ; nous avons enfin analysé cette séquence et les résultats obtenus par les élèves, afin d'en tirer les éléments les plus intéressants et de l'améliorer pour la suite.

I. Cadre théorique ou « état de l'art »

1. Les difficultés orthographiques que pose le phonème³ /E/

1.1 Le décalage phonie/graphie de l'orthographe

Comme le précise la *Grammaire Méthodique du Français* (2008), l'écriture entretient une relation de relative dépendance avec l'oral, dans la mesure où elle retranscrit sur papier la chaîne sonore, mais où elle donne souvent des informations qui n'ont pas de correspondants oraux. Il y a ainsi un lien entre les sons et les lettres, entre la phonie et la graphie ou encore entre les phonèmes et les graphèmes⁴. Dans un système orthographique simple et idéal, une lettre correspondrait à un son et inversement : c'est ce que nous appelons une orthographe phonétique ou transparente. Pourtant, ce n'est pas le cas de la plupart des systèmes orthographiques, pas plus que celui du français, considéré par Fayol et Jaffré (2008) comme l'un des plus complexes d'Europe. Son évolution et son histoire ont en effet engendré des irrégularités et des particularités orthographiques qui posent de grandes difficultés aux français, aux francophones d'aujourd'hui ainsi qu'aux non francophones qui doivent découvrir la langue et la maîtriser.

En effet, l'écrit a progressivement pris une indépendance par rapport à l'oral, créant ainsi sa propre logique. Il n'est pas qu'une « simple transcription phonique » (Pothier B. et Pothier P., 2008), car il a son propre fonctionnement. Comme le précisent Fayol et Jaffré (2008, p.115), « l'orthographe française est régulière à 96% dans les correspondances graphèmes-phonèmes. Elle ne l'est en revanche qu'à 71% pour les correspondances phonèmes-graphèmes ». Cela signifie qu'un même son est parfois transcrit par plusieurs lettres ou groupes de lettres, posant un problème d'homographie. La complexité d'une langue tient en effet en partie au degré d'incertitude qu'il y a lorsque nous devons associer phonie et graphie, comme l'expliquent Brissaud, Jaffré et Pellat (2008). Ainsi, un phonème correspond parfois à un seul graphème : c'est le cas

³Le phonème est la plus petite unité pertinente de la chaîne parlée. Les phonèmes peuvent se transcrire par un graphème simple ou complexe.

⁴Le graphème est la plus petite unité distinctive du système graphique. Les graphèmes peuvent être simples et correspondre ainsi à une lettre, ou ils peuvent être complexes : ainsi, un digramme est composé de deux lettres, un trigramme est composé de trois lettres. Si le graphème est muet, ce peut être un morphogramme grammatical : il s'agit d'une marque uniquement graphique du genre, du nombre et de la personne qui apporte une information sur la situation d'un mot dans un paradigme. Ce peut être également un morphogramme lexical, qui unit un mot à sa famille de mots ou qui donne une trace étymologique du mot. Le graphème peut également ne pas être muet et se réaliser en phonèmes, on l'appelle alors phonogramme (GMF, 2008).

par exemple du graphème *r* prononcé toujours /r/. Parfois au contraire, un phonème correspond à plusieurs graphèmes : c'est le cas du problème des phonèmes /e/ ~ /ɛ/, que nous écrivons plus simplement avec l'archiphonème /E/ en terminaison de verbe, qui peuvent être transcrits par différents graphèmes. Si nous neutralisons cette opposition de son, c'est parce qu'elle disparaît progressivement dans notre façon de parler. En effet, la prononciation de l'imparfait par exemple, qui se fait en /ɛ/ est aujourd'hui très proche de la prononciation du participe passé et de l'infinitif en /e/. Cette neutralisation crée des difficultés supplémentaires pour écrire correctement la fin des verbes en /E/, car il y a peu de distinction à l'oral (Brissaud, Fisher et Negro, 2012).

L'orthographe grammaticale est la plus difficile à maîtriser, et *a fortiori* pour un enfant, car les marques de la morphologie du nombre et du genre – expliquent Riegel, Pellat et Rioul (2008), s'appuyant sur les travaux de Dubois et Catach – sont la plupart du temps inaudibles. C'est particulièrement frappant pour les marques du nombre, qui sont nombreuses à l'être (*s* ou *x* pour les noms, adjectifs, déterminants et pronom ; *nt* pour les verbes à la 3^e personne du pluriel), alors que le genre est représenté uniquement par la lettre *e* au féminin, puisque le masculin porte ce que nous pourrions appeler une marque « zéro » du genre⁵. Ces lettres sont des lettres « muettes », qui n'ont pas d'équivalent dans la chaîne sonore et qui donnent des informations purement visuelles : l'accord en genre et en nombre assure ainsi par exemple la cohérence de tout un groupe de mots à l'écrit, alors qu'il ne s'entend pas à l'oral. Ces marques demandent donc plus d'attention et d'efforts : pour qu'elles soient correctement écrites, le scripteur doit bien connaître la syntaxe de la phrase, ainsi que leur contexte grammatical. Ainsi, contrairement à l'orthographe lexicale où la mémoire permet d'éviter un certain nombre d'erreurs orthographiques, la morphologie grammaticale demande une analyse de la phrase et du texte, qui repose sur des notions grammaticales complexes : il faut savoir identifier les différents types de mots et les relations entre eux. C'est donc particulièrement difficile pour des élèves en plein apprentissage de la langue, qui ne font pas toujours de liens entre tous les faits de langue qu'ils apprennent et manipulent.

1.2 La difficulté particulière des formes en /E/

Comme nous l'avons vu précédemment, la transcription graphique du phonème /E/, en fin de verbe plus particulièrement, pose problème car il n'y a pas de

⁵C'est-à-dire que la marque du genre masculin est invisible.

correspondance simple entre son et lettres : ce phonème peut avoir plusieurs graphies selon son contexte. En fait, pas moins de dix graphies sont possibles pour transcrire ce phonème, car celui-ci peut exprimer le présent de l'indicatif en *-ez*, l'infinitif en *-er*, l'imparfait en *-ais*, *-ait* ou *-aient*, le passé simple ou le futur en *-ai* ou encore le participe passé en *-é*, *-és*, *-ée*, *-ées*.

Riegel, Pellat et Rioul (2008) expliquent que le phonème /E/ peut se transcrire en graphème simple seul, mais aussi en graphème complexe (appelé plus communément digramme), parfois assorti de morphogrammes grammaticaux. La personne qui écrit, quand elle se trouve face à la transcription du phonème /E/, doit donc réfléchir plus intensément que pour d'autres graphies de verbes. Elle doit en effet faire une double sélection : tout d'abord, elle doit choisir le graphème (simple ou complexe) qui indique le mode ou le temps, c'est-à-dire choisir entre « *-er* », « *- ai* », « *-ez* » ou « *-é* ». Ensuite, elle doit choisir un morphogramme grammatical qui n'a aucune contrepartie phonique – qui est donc une lettre muette – mais qui donne des informations visuelles au lecteur, sur la personne (« *-s* », « *-t* »), le nombre (« *-s* », « *-nt* ») ou le genre du verbe (« *-e* »). Ce morphogramme a son importance, car il assure une cohérence dans la phrase, notamment au sein de l'accord entre le sujet et le verbe pour les cas du participe passé accordés avec « être » et pour les temps du passé (imparfait et passé simple).

À l'écrit, le problème du choix de la transcription graphique de ce phonème se situe plus particulièrement dans le choix entre les terminaisons de l'imparfait, de l'infinitif et du participe passé : la terminaison *-ez* est toujours présente avec la deuxième personne du pluriel au présent de l'indicatif en fonction sujet, les élèves l'assimilent donc assez rapidement et il est plus rare qu'ils l'utilisent à mauvais escient. Il arrive toutefois que des erreurs surviennent lorsque le pronom personnel *vous* se trouve en fonction CO, entre le groupe verbal et un verbe à l'infinitif (*Je vais vous donner quelque chose*) : dans ce cas, les élèves ont davantage tendance à écrire l'archiphonème /E/ final de l'infinitif *-ez*. De même, la terminaison *-ai* du passé simple ne se retrouve que dans ce contexte : les élèves ne l'utilisent d'ailleurs que très rarement, alignant la première personne du singulier sur la deuxième (**J'appela, Tu appelas*). Il en est autrement des autres terminaisons, qui posent le problème du choix : à quel moment utiliser *-ai*, *-er* ou *-é* ? Celui qui écrit doit donc analyser la forme du verbe en contexte pour faire le bon choix graphique : il ne suffit en effet pas de connaître par cœur les

règles de grammaire pour bien les appliquer. Enseigner l'orthographe, ce n'est pas seulement faire apprendre des règles, mais c'est aussi permettre aux élèves de les mettre en pratique de façon efficace dans leurs écrits. Il est donc nécessaire de comprendre la syntaxe et la cohérence de la phrase pour transcrire correctement le phonème /E/. Les élèves passent d'ailleurs par un chemin réflexif pour écrire telle ou telle graphie : ils ne l'écrivent souvent pas au hasard, mais en réfléchissant à partir des règles qu'ils connaissent, ou pensent connaître. Ce chemin réflexif n'est pas forcément le bon, car les élèves ont parfois du mal à percevoir la cohérence de la syntaxe de la langue française. Ils ont tendance, dans leurs premières années de primaire, à écrire de manière phonétique (/E/ s'écrit de la manière la plus simple possible, c'est-à-dire -é). Puis, à mesure qu'évolue leur compréhension du système verbal, ils disposent de plus de choix graphiques à mesure que leur répertoire s'enrichit ; leur réflexion pour choisir la bonne graphie évolue alors⁶.

1.3 Les élèves face à l'orthographe grammaticale

Face à la difficulté de l'orthographe grammaticale, comment les élèves réagissent-ils ? Nous l'avons vu, il ne suffit pas de connaître parfaitement une règle orthographique pour l'appliquer correctement dans une rédaction. Qu'en est-il de cette difficulté dans les écrits des élèves ?

Comme le constatent Brissaud et Cogis (2011 ; p.34), l'orthographe n'a plus, dans les écrits des élèves, la priorité qu'elle avait il y a encore une génération en arrière. En effet, « l'accent s'est déplacé de la langue vers des capacités plus larges d'expression orale et écrite ». L'écriture d'un texte entraîne ainsi une surcharge mentale car différentes tâches doivent être menées de front, comme le contexte spatio-temporel, les caractères des personnages ou encore le choix du vocabulaire. Notre capacité d'attention est limitée et ne permet pas de gérer en même temps toutes les dimensions de la production d'écrit (Fayol et Jaffré, 2008). L'orthographe n'est en fait qu'une seule dimension de l'écrit, contrairement à l'exercice du texte à trous, dans lequel on se focalise uniquement sur une notion d'orthographe. On remarque donc davantage d'erreurs orthographiques dans les écrits : c'est tout l'intérêt de la relecture qui focalise l'attention des élèves sur leur orthographe.

⁶Des exemples plus précis d'évolution de cette réflexion, du CP au CM sont consultables dans le livre de Brissaud et Cogis (2011 ; p.241).

Concernant plus particulièrement le phonème /E/, des recherches se sont penchées sur la manière dont les élèves le transcrivent dans leurs écrits, notamment les travaux de Brissaud et Cogis (2008) sur les accords des participes passés. Il apparaît que la plupart des élèves de CM2 accordent les participes passés avec le sujet, et ce quel que soit l'auxiliaire qui les précède, ou ne les accordent pas du tout. Ils ont des difficultés à distinguer les auxiliaires, et donc la règle d'invariabilité avec « avoir » ou de variabilité avec « être », avant l'âge de 13-14 ans (ils écrivent par exemple parfois **Elle a mangée* comme *Elle est mangée*). C'est en effet en général à partir de la fin du collège qu'ils comprennent l'invariabilité du participe passé qui suit l'auxiliaire « avoir ». Auparavant, ils suivent les règles apprises, qui deviennent des « impératifs contradictoires » et qui les gênent pour bien accorder le participe passé. Ces impératifs correspondent soit à l'accord de celui-ci avec le sujet lorsqu'il y a le verbe « être », soit à l'absence d'accord, soit encore à l'accord avec un autre élément.

L'analyse de ces pratiques et de la difficulté orthographique de la transcription du phonème /E/ montre que nous ne pouvons donc pas postuler que l'apprentissage de la règle permettra aux élèves de bien l'appliquer. En effet, comme le disent Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, « ils savent très vite quelles marques sont pertinentes. Mais l'utilisation reste longtemps peu assurée [...] » (2013, p.166)⁷. La transcription du phonème /E/ pose un certain nombre d'erreurs, il paraît donc nécessaire de changer nos pratiques professionnelles.

2. Des solutions pour pallier ces difficultés orthographiques

2.1. Une mutation indispensable de l'enseignement de l'orthographe

2.1.1. Les raisons de cette mutation indispensable

En nous appuyant principalement sur les ouvrages des didacticiennes Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011), nous pouvons tout d'abord partir de leur constat paraissant préoccupant : les élèves – tous cycles de la scolarité confondus – semblent avoir de plus en plus de mal à acquérir l'orthographe. En ce sens, l'une des études ayant été menées dans ce domaine⁸ montre clairement la baisse du niveau orthographique des élèves en une vingtaine d'années. Par ailleurs, aucune étude n'a démontré que la dictée

⁷ Dans *Les petites filles jouent*, une seule marque du pluriel sur quatre a une correspondance orale (*les*), et les élèves ont donc tendance à oublier ces marques à l'écrit.

⁸ *Orthographe, à qui la faute ?* (Manesse et Cogis : 2007)

traditionnelle, les exercices à trous bien connus des enseignants, ou encore les exercices d'orthographe répétitifs n'apportaient de résultats satisfaisants en matière d'acquisition de la norme orthographique chez les élèves. Ces activités ne conviennent pas non plus aux programmes de langue surchargés et à un système scolaire laissant de moins en moins de temps pour la répétition des notions. Face au constat de l'inefficacité possible de ce type d'enseignement, il est alors nécessaire d'avancer l'idée d'une évolution de l'enseignement de l'orthographe. En effet, Cogis (2005) évoque également le terme d'« immobilisme intellectuel » consistant à répéter au fil des années des pratiques n'ayant pas fait la preuve de leur efficacité. L'auteure nous conseille plutôt d'arrêter de croire au « mythe de l'âge d'or » de l'orthographe et à la baisse de niveau avéré, en nous rappelant par exemple que les méthodes de 1965 amenaient uniquement 13% d'une classe d'âge au Baccalauréat, contre 87,8% des élèves en 2015 selon les chiffres de l'Éducation Nationale, notamment grâce à la démocratisation de l'enseignement. Les élèves en difficultés apparaissent donc plus nombreux parce que restant plus longtemps dans le système scolaire. Cogis (2005) nous rappelle également la grande stigmatisation des élèves en difficultés orthographiques, avec cette fausse logique imparable et pétrifiante pour les élèves : un élève mauvais en orthographe est un élève mauvais en français, donc un mauvais élève. Alors, quelles solutions trouver pour changer nos pratiques et aider nos élèves à sortir de ce carcan à la fois social et scolaire ?

2.1.2. Des propositions de méthodes pour les enseignants

Selon Brissaud et Cogis (2011), plusieurs démarches d'enseignement sont à prendre en compte par les enseignants pour accroître les chances de parvenir à une maîtrise de l'orthographe par les élèves, telles que le fait de faire se développer leurs capacités d'observation et de réflexion, d'éveiller leur curiosité à l'égard de l'orthographe de leur langue, ou encore de réussir à leur redonner confiance en leurs capacités personnelles. Elles évoquent pour ce faire deux conditions nécessaires : adopter une démarche progressive et laisser le temps aux apprentissages. L'un des principes évoqués dans leur ouvrage consiste alors à établir une progression véritable au sein de ces derniers, en privilégiant la « prise en compte des acquis », autrement dit le fait de décider des prochaines notions à étudier en fonction de ce que les élèves ont réussi à assimiler avant celles-ci – cette solution se rapprochant le plus d'une « progression véritable », contrairement par exemple à la simple répartition des notions

à étudier par année scolaire, qui s'apparente plus à une « programmation de contenus » (correspondant d'ailleurs à la démarche adoptée dans les anciens programmes). Rappelons que le psychologue russe Vygotski a introduit en 1930 le concept de « zone proximale de développement », correspondant à la différence entre ce que l'élève peut faire tout seul ou avec de l'aide et ce qu'il saura faire seul par la suite. Au-delà de cette zone, la compréhension est beaucoup plus difficile pour l'élève. La prise en compte de ce concept a une grande importance, notamment lorsque Brissaud et Cogis (2011) insistent sur la nécessité d'une « régulation progressive » des apprentissages plutôt que d'une répétition d'année en année qui, nous le savons, n'est pas efficace. La régulation consiste alors à réduire la quantité des notions à assimiler pour les élèves afin d'améliorer la qualité d'enseignement de celles-ci, et par là-même leurs bonnes compréhension et mémorisation. D'ailleurs, cette volonté n'est pas nouvelle et peut faire écho à ce qui était déjà préconisé dans la circulaire de 1977 concernant la pédagogie de l'orthographe à l'école primaire : « une progression prudemment dosée, aux ambitions apparemment réduites » et « ne pas trop demander quantitativement pour pouvoir exiger davantage qualitativement ». Écrire sans faute semble ainsi être le résultat d'un très lent processus d'appropriation de la norme, comme nous le rappelle Cogis (2005).

D'ailleurs, cette dernière part d'un constat logique et simple pour proposer une autre démarche aux enseignants : « Pour apprendre à écrire, il faut écrire. En écrivant, on orthographie. Pour savoir orthographier en écrivant, il faut travailler l'orthographe au cours des activités d'écriture ». L'approche de Cogis est celle que nous pouvons appeler l' « approche combinée de l'orthographe », consistant comme son nom l'indique à combiner des activités en situation directe d'écriture et des activités distanciées de l'écriture, entre apprentissages en situation de production écrite et apprentissages spécifiques de l'orthographe. Le but est de faire comprendre la nécessité de l'orthographe aux élèves et de leur apprendre à la contrôler dans leurs écrits. Toutefois, cette approche n'est réalisable que si divers critères sont respectés : les élèves doivent se préoccuper davantage du contenu sémantique de leur écrit avant de réviser leur orthographe (écrire, s'occuper ensuite des problèmes textuels, avant de traiter une question orthographique en particulier, pour enfin parvenir à la révision du texte) ; l'activité d'écriture proposée doit avoir un sens pour les élèves, ce pour des raisons de

motivation mais aussi pour d'autres concernant l'acte d'écrire en lui-même. En effet, les élèves ont beaucoup plus de facilité à se lancer dans une production écrite lorsque cette dernière est destinée à quelqu'un ; en tant qu'enseignant, être conscient enfin du moment pendant lequel l'orthographe intervient dans l'écriture pour pouvoir guider davantage les élèves dans leurs pratiques. En effet, dans le processus de production écrite, l'orthographe intervient à la fois lors de la mise en texte (parce que l'élève doit par exemple aller chercher dans sa mémoire la forme graphique des mots) et de la révision (lorsque l'élève se préoccupe de la correction de ses graphies au moment de la relecture). L'écriture est ainsi complexe et cette étape de révision nécessaire. L'enseignant doit donc apprendre aux élèves à se familiariser avec les opérations en jeu au moment de l'écriture ou de la révision : ajout, suppression, remplacement, déplacement. En ce sens, une révision collective au tableau peut être faite dans le but d'apprendre aux élèves les opérations qu'ils ne connaîtraient pas encore. L'apprentissage de l'orthographe prend place au cœur même du processus d'écriture, lorsque l'élève a mis « la main à la pâte », qu'il a rencontré des problèmes et qu'il s'est posé des questions du type « Comment ce mot s'écrit-il ? », « Dois-je mettre –é ou –er ? ». Comme l'évoquent Brissaud, Jaffré et Pellat (2008), l'orthographe a longtemps été considérée comme une discipline autonome et à part entière (ou comme en témoignent les instructions de 1985 dans lesquelles « Étude de la langue » et « Pratique de la langue écrite » sont clairement dissociées) ; aujourd'hui, sa finalité pour l'écriture est enfin reconnue par les professionnels, chercheurs, linguistes et enseignants.

2.1.3. Des propositions d'activités pour les élèves

Au sein du parcours scolaire d'un élève, les « fausses » mises en activité intellectuelle se multiplient parfois, par des méthodes telles que celle du cours dialogué, par exemple lorsque l'enseignant dit à ses élèves : « Les noms prennent un –s au ... ? » et qu'il attend de leur part la fin de la phrase, la réponse. Dans une telle situation, si l'élève se trompe, il « risque » de rectifier son erreur au hasard ou selon une logique binaire du type « Si –s ne convient pas, alors c'est qu'il n'y a rien » – ce en voyant les « gros yeux » du professeur ou en entendant les réactions des autres élèves de la classe – il risque en tout cas de la rectifier au nom de tout sauf d'un raisonnement fondé et compris. Lors d'un cours dialogué tel que celui-ci, les élèves ayant des facilités peuvent suivre, tandis que les autres ne peuvent que très difficilement réfléchir à ce qui vient

d'être dit, alors que le cours continue tout de même. Des conceptions orthographiques erronées s'installent alors dans l'esprit de ces derniers et elles les empêcheront par la suite d'assimiler correctement les notions ; elles mèneront également souvent au désinvestissement et au découragement des élèves qui se sentent perdus, à juste titre. C'est ce que nous expliquent Brissaud et Cogis (2011) en soulignant que l'activité « apparente » masque en réalité l'absence totale d'activité réflexive pour toute une partie des élèves : les plus faibles n'apprennent pas, leurs lacunes s'accumulent et leurs difficultés s'amoncellent. Suite à ce nouveau constat, les auteures proposent des exemples de situations qui sollicitent fortement la réflexivité des élèves, telles que la justification écrite, la confrontation orale entre élèves, ou encore la formulation de conclusions. Avec cette dernière par exemple, la différence d'efficacité est flagrante entre les règles à « trous » (qui, à l'image des blancs à combler dans le cours dialogué sont plus de l'ordre du jeu de devinettes – où les élèves essayent d'aller « piocher » au hasard dans leur mémoire les mots entendus dans la leçon – que d'une véritable réflexion) et la rédaction par les élèves eux-mêmes de ce qu'ils ont compris et de ce qui est à retenir. De plus, la synthèse finale est construite par tous les élèves : elle bénéficie de l'hétérogénéité de la classe et reste ainsi dans la « zone proximale de développement » des élèves les plus faibles.

Afin d'inciter les élèves à raisonner sur l'orthographe, Sautot (2002) propose d'autres types d'activités pour ces derniers, en partant lui aussi d'un constat : la connaissance (par cœur ou non) des règles orthographiques n'implique pas nécessairement – loin de là – de savoir les utiliser au bon endroit, au bon moment, ou encore de manière systématique. Selon lui, pour être « performant », le scripteur doit exercer un contrôle quasi permanent sur les graphies qu'il produit. Ainsi, l'enseignant doit aider les élèves à acquérir des stratégies en matière de contrôle du texte produit, ce en leur apprenant notamment à anticiper leurs erreurs. Toujours d'après lui, cette démarche implique deux points : le passage par l'oralisation des stratégies et des méthodes ainsi qu'une démarche constructiviste où la place est faite à l'expression des élèves bien plus qu'à la parole du professeur. Cela passe ainsi par le fait de faire verbaliser ses démarches à l'élève, afin qu'il prenne conscience de ce qu'il fait quand il orthographie et de ce que font ses camarades (c'est la verbalisation qui rend le raisonnement existant formellement). Cette explicitation des démarches permet

l'automatisation du contrôle orthographique chez les élèves, qui devient plus systématique et plus familier. Sur le plan de la classe, il est bien entendu préférable de réduire les effectifs – par exemple par un travail en demi-groupes – afin de favoriser la prise de parole de chaque élève. Le dialogue entre élèves, l'argumentation, la verbalisation de stratégies, la confrontation de points de vue, la recherche collective de la norme orthographique, rendent la norme moins « imposée », parce qu'appuyée sur des éléments rationnels, donc plus acceptable. De plus, selon Sautot (2002), lorsque l'enseignant dicte la règle, ce dernier représente un « ordre » et la règle ainsi imposée peut aller jusqu'à perturber certains élèves en rupture avec le respect de l'autorité. Au contraire, selon l'auteur : « Dès lors qu'elle vient de ses semblables, la règle linguistique prend toute sa dimension : c'est le corps social qui l'exige et non plus l'enseignant ». Grâce à une telle démarche, nous pouvons en tant qu'enseignants parvenir à rendre les règles orthographiques plus légitimes, les stratégies plus acceptables et respectables de tous. En ce sens, dans son ouvrage, Sautot, inspiré par les travaux de Cogis, évoque deux exemples de dictées qui permettent aux élèves d'exercer leur attitude d'autocontrôle et de justifications partagées des graphies : l'activité de la dictée dialoguée et celle de la phrase du jour. Grâce à ces activités, l'arbitraire apparent de l'orthographe s'éloigne peu à peu à mesure que la rationalité de son système s'installe dans l'esprit des élèves. Cette rationalité passe également par l'identification de la nature des erreurs. Pour ce faire, l'une des solutions peut être la construction d'une typologie d'erreurs par les élèves eux-mêmes. À ce propos et tout d'abord, notons que l'enseignant a souvent le réflexe de localiser lui-même l'erreur et de la signaler au moyen d'un code orthographique. Il peut être intéressant de « renverser » cette démarche en signalant le type d'erreur mais non son endroit : cela incite l'élève à localiser lui-même son erreur, ce qui permet de le faire se centrer davantage sur l'application défaillante de la règle et par conséquent sur la recherche du lieu de la défaillance au sein de la phrase. Le problème n'est alors pas ciblé directement par l'enseignant, donc l'élève le recherche par lui-même : il est engagé intellectuellement dans l'activité. En amont de ce travail, il va de soi que l'on doit permettre aux élèves d'identifier leurs erreurs : la solution peut être de leur en faire construire une typologie, autrement dit un tri, un classement des erreurs réalisées par eux et leurs camarades en classe. Cette démarche fait montre d'intérêts multiples : par le classement, nous

structurons en parallèle le système orthographique (en structurant la variation) ; la programmation des séances ne se fait plus sur un unique programme académique mais sur les difficultés réelles constatées en classe (nous induisons alors une « progression véritable ») ; si nous rendons possible l'utilisation de cette typologie d'erreurs lors de l'évaluation, elle devient un outil pour l'évaluation formative, donc progressive.

2.2. Des recherches en didactique de l'orthographe et en cognition au service d'un enseignement plus efficace

2.2.1. L'évaluation et la dictée en débat

D'autres éléments constitutifs de la scolarité d'un élève sont parfois remis en question, et ce au service d'un enseignement se voulant plus efficace. Ainsi, Brissaud et Cogis (2011) réfléchissent aux avantages potentiels d'un renouvellement de l'évaluation des élèves, notamment celle de la dictée. Elles dénoncent entre autres la dictée traditionnelle et sa notation « contre-productive ». En effet, la notation traditionnelle de la dictée est une notation négative où « dix fautes égalent zéro »⁹. Ainsi, sur une dictée de cent mots, que l'élève ait quatre-vingt-dix fautes ou seulement dix, il obtient toujours zéro. Les auteures nous présentent alors les conséquences catastrophiques d'une telle évaluation : image négative que l'élève a de lui-même à chaque fois que l'accent est mis davantage sur ses fautes que sur ses réussites, élèves convaincus qu'ils ne pourront jamais écrire sans fautes, donc démotivation et démobilitation de ces derniers. Malgré ces considérations, c'est toujours la dictée traditionnelle qui apparaît comme moyen d'évaluation dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* de 2006 et cela semble malheureusement faire écho au terme d'« immobilisme intellectuel » de Cogis, évoqué plus haut. Brissaud et Cogis (2011) nous font part de l'un des grands problèmes de la dictée selon elles : les textes dictés aux élèves sont des textes de « professionnels de l'écriture », souvent très éloignés de la manière dont s'expriment les collégiens, ce qui rend la constatation de leurs progrès difficilement perceptible. Par ailleurs, elles nous rappellent que certains élèves réussissent leur dictée mais produisent des écrits personnels comportant beaucoup d'erreurs orthographiques. Or, nous savons que ce qui est valorisé au sein de la société actuelle est justement la capacité à produire un texte correctement orthographié, éventuellement d'ailleurs à l'aide d'outils tels que le dictionnaire ou les correcteurs orthographiques (prenons par exemple la lettre de

⁹Même parfois « cinq fautes égalent zéro »

motivation). Pour ces diverses raisons, Brissaud et Cogis encouragent les enseignants à oser une autre évaluation que celle de la dictée : évaluer par exemple les élèves dans leurs productions écrites personnelles. Cependant, il faut également savoir quels éléments évaluer et à quel moment – puisque le constat de l’inefficacité de « tout » évaluer et à « tous les niveaux » a été fait. Pour une évaluation efficace, trois axes sont importants selon ces dernières : rendre visibles les progrès des élèves afin de les encourager à poursuivre l’apprentissage long et difficile qu’est celui de l’orthographe ; fixer des objectifs limités ne rendant pas forcément la faute inévitable (et cela fait écho à la désormais connue « progression véritable » des apprentissages) ; enfin, il est fortement conseillé que l’évaluation porte sur des savoirs accessibles aux élèves, puisqu’appris et assimilés avant cette dernière (ce qui revient à dire de laisser aux élèves le temps d’apprendre et de progresser avant de faire un bilan des acquis). Luzzati (2010) traite en ce sens la dictée comme une « didactique dépourvue de pédagogie », parce que d’après lui, la dictée pratiquée comme évaluation projette l’orthographe plutôt que ne l’enseigne et participe ainsi à la « constante macabre » d’Antibi (2003)¹⁰.

2.2.2. *L'approche mixte*

En ce qui concerne l’enseignement de l’orthographe, les approches adoptées par les enseignants peuvent être plurielles. Ainsi et par exemple, l’approche spécifique part du principe que les difficultés orthographiques doivent être objectivées. Cette approche propose de travailler le fait de langue en dehors de toutes opérations textuelles d’autre type et d’évacuer par-là la surcharge cognitive des élèves. Autrement dit, les activités de travail sont les suivantes : mémorisation, apprentissage de règles, application de ces règles dans des exercices précis, dictées, activités de classement, élaboration de règles sur le mode inductif à partir de corpus, etc.

Au contraire, l’approche intégrée part du principe que l’apprentissage et l’enseignement de l’orthographe risquent d’être vidés de sens s’ils ne passent pas par une « mise en perspective », un enjeu communicationnel clairement défini et évitant par-là un apprentissage qui risque d’être « déconnecté » des préoccupations et finalités

¹⁰La « constante macabre » serait un phénomène observé lors de la notation d’examens, selon lequel la proportion de mauvaises notes est similaire quels que soient le sujet de l’examen et le correcteur, indépendamment de la qualité véritable des réponses données par les personnes qui passent l’examen. Autrement dit, les enseignants s’arrangeraient sous la pression de la société pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes aux examens, quelle que soit la qualité des réponses données et des copies.

scripturales. Les activités de travail correspondant à cette approche-ci sont par exemple le traitement des difficultés orthographiques induites par le type d'écrit travaillé : étudier les finales en /E/ si l'on travaille le compte-rendu écrit, travailler la morphologie verbale du passé simple si l'objectif d'écriture est un conte, etc.

L'approche qui pourrait alors réinvestir les avantages de ces deux dernières semble être « l'approche mixte » : partir de la production écrite des élèves pour arriver à la production écrite correcte orthographiquement, et ce en travaillant l'orthographe. Les activités de cette démarche sont alors à la fois des activités pointant tout d'abord « à chaud » les difficultés rencontrées puis des activités d'analyse plus « posées » des difficultés rencontrées en amont.

2.2.3. Connaître la manière dont les élèves comprennent l'orthographe et la mettent en œuvre

Grâce à un nombre important de recherches menées en la matière, Brissaud et Cogis (2011) présentent un rapport positif et encourageant : nous avons les moyens aujourd'hui de comprendre mieux la structure de l'orthographe et d'identifier plus efficacement les notions qui sont prioritaires pour l'école et les élèves. En effet, la découverte et la prise en compte des processus cognitifs en jeu dans la production d'écrit plus particulièrement permettent aux enseignants de mieux comprendre la manière dont les élèves s'approprient l'orthographe. Nous avons donc pris conscience de ce que nous appelons les « conceptions orthographiques », c'est-à-dire la façon dont les élèves comprennent les notions orthographiques. Face au constat supplémentaire d'un problème type – des élèves qui réussissent les exercices d'orthographe mais qui ne réinvestissent pas leurs connaissances dans la production d'écrit – Brissaud et Cogis nous proposent une solution pour enseigner l'orthographe de manière raisonnée : savoir distinguer « connaissance » et « mise en œuvre ». Effectivement, les connaissances orthographiques correspondent à des savoirs acquis et organisés dans la mémoire, tandis que l'écriture est, elle, un savoir-faire mobilisant ces connaissances. Nous avons évoqué rapidement en première partie les différentes tâches cognitives menées simultanément par un élève en train d'écrire ; ces dernières empêchent le lien direct entre ces connaissances et leur mise en œuvre au moment de l'écriture, voilà pourquoi un certain nombre d'erreurs augmentent au moment de ce passage à l'écrit. De plus, ces « conceptions orthographiques » ressortent davantage à l'écrit puisqu'elles sont stimulées

par la liberté d'expression, évidemment davantage présente que dans les exercices d'orthographe (par exemple lorsque l'élève est le sujet d'énonciation – les marques grammaticales sont différentes). Il est alors important d'amener l'élève à mobiliser ses connaissances dans l'écrit, notamment en l'incitant à réviser son orthographe, à travailler en plusieurs temps, à se relire, ou encore à utiliser des outils tels que les dictionnaires¹¹.

2.3. Les difficultés orthographiques que pose le phonème /E/ en finales verbales : le cas particulier de l'enseignement de l'orthographe grammaticale

2.3.1. *Les principes de l'enseignement de l'orthographe grammaticale*

Afin d'aider les élèves à acquérir une maîtrise de l'orthographe de la langue française, il faut pouvoir distinguer l'orthographe lexicale de l'orthographe grammaticale et savoir dégager les caractéristiques de leur apprentissage, avant de dégager les principes de leur enseignement respectif. Alors qu'en orthographe lexicale, l'assimilation repose principalement sur la mémorisation de la graphie des mots, en orthographe grammaticale cela ne suffit pas. En effet, selon Brissaud et Cogis (2011), la mémorisation est nécessaire en orthographe grammaticale afin de retrouver la forme des mots, mais il faut en plus analyser chaque catégorie grammaticale et les contextes syntaxiques dans lesquels interviennent ces derniers, ce dans le but de les orthographier correctement. D'après les auteures, la complexité des notions grammaticales devant être connues et comprises par les élèves rend cette analyse difficilement réalisable. Afin d'adapter l'enseignement à ces difficultés rencontrées, il convient donc pour l'enseignant de savoir distinguer les savoirs reposant sur la mémorisation de ceux reposant davantage encore sur l'analyse. Par conséquent, pour que les élèves évitent les erreurs grammaticales, nous savons que l'apprentissage – même par cœur – des règles ne les aide que partiellement : il est en effet beaucoup plus efficace de savoir catégoriser les mots et d'être capable de comprendre les relations syntaxiques qui les unissent. Par exemple, comme nous l'expliquent Brissaud et Cogis dans leur ouvrage, il faut, pour savoir accorder correctement un adjectif, pouvoir le reconnaître d'abord comme adjectif et repérer ensuite avec quel(s) élément(s) il s'accorde au sein de la phrase. Toujours

¹¹En la matière, il s'agit de Jean-Pierre Jaffré qui a fondé au début des années 1990 le groupe *Linguistiques de l'écrit et l'acquisition*, ayant largement utilisé la méthode des entretiens métagraphiques : Brissaud et Cogis s'en sont donc sans doute inspirées puisqu'elles s'inscrivent toutes deux dans cette tradition de réflexion de la didactique de l'orthographe déjà ancienne. Danièle Cogis a d'ailleurs fait partie du groupe *Linguistiques de l'écrit et l'acquisition*.

selon les auteures, il est alors indispensable en matière d'enseignement de l'orthographe grammaticale que l'enseignant sache aider les élèves à mémoriser les mots, sache leur apprendre à analyser la variation des mots en fonction du contexte de la phrase, puisse enfin amener ses élèves à construire progressivement savoirs et savoir-faire en inscrivant ces apprentissages dans la durée et dans la répétition.

2.3.2. Des propositions de méthodes pour les enseignants et les élèves

Comme le mentionne Sautot (2002), le travail sur la part phonographique de l'orthographe est indispensable car de nombreux phénomènes d'orthographe non seulement lexicale mais aussi grammaticale relèvent de la phonographie. De ce fait, il paraît intéressant de faire repérer aux élèves la complexité des relations entre graphèmes et phonèmes pour traiter les mots difficiles à orthographier. Ainsi, les élèves pourront être amenés à constituer des corpus, à établir des inventaires des différentes graphies possibles pour un seul et même son. Par la suite, pour savoir quelle graphie choisir pour transcrire ce son dans un mot donné et dans un contexte donné, il faudra que les élèves se penchent sur le contexte d'apparition de cette graphie. Cela signifie que ce n'est pas l'inventaire de graphies en lui-même qui a un intérêt mais plutôt le fait d'organiser un corpus de mots en fonction du critère retenu (par exemple le phonème /E/). Les activités qui découlent de cette démarche peuvent être les suivantes : un corpus de mots est donné aux élèves et ces derniers doivent déterminer des critères pour classer ces mots dans un tableau, ou inversement, le tableau est donné et les élèves doivent trouver un maximum de mots pour chaque colonne du tableau. Cependant, le simple « tri » de graphies ne suffit pas pour permettre aux élèves d'élaborer des stratégies d'écriture : il faut bel et bien insister sur le contexte d'apparition de ces graphies pour ensuite réaliser par exemple la synthèse des différentes manières d'écrire un phonème en fonction du contexte. D'ailleurs, Jaffré (1999) pousse encore ce raisonnement en utilisant le terme d'« interfaces métagraphiques » pour expliquer que, si les structures – qu'elles soient lexicales ou grammaticales – ne sont pas comprises et mises en place auparavant, l'acquisition des marques graphiques par les élèves ne peut pas être réalisée. En effet, ces interfaces métagraphiques correspondent aux relations que l'apprenant instaure entre une série de formes graphiques et le domaine linguistique qui les concerne. C'est ainsi que l'interface morphologique fait se rencontrer le vocabulaire et la grammaire : il est indispensable que les élèves comprennent que dans ce cas, ce sont les fonctions des

mots et leurs rapports entre eux qui les « modèlent » (marques de pluriel ou désinences verbales par exemple). Nous comprenons alors en tant qu'enseignants que l'apprentissage de l'orthographe passe tout autant par le stockage de formes graphiques en mémoire que par les relations métalinguistiques entre les formes graphiques et les unités constitutives de la langue.

En matière d'enseignement de l'orthographe grammaticale, plusieurs méthodes peuvent par ailleurs coexister pour une seule et même notion. Ainsi, comme nous l'explique Luzzati (2010), l'accord du participe passé peut par exemple être expliqué avec la méthode grammaticale ou avec la méthode dite « Cavanna » : avec la méthode grammaticale, l'enseignant doit passer obligatoirement par l'utilisation de concepts tels que le complément d'objet direct, le sujet, ou encore l'auxiliaire. Cela devrait supposer que les élèves maîtrisent ces derniers. Or, la maîtrise de tels concepts nécessite au moins deux ans de pratiques grammaticales assidues et le constat est fait régulièrement au sein des salles de classes qu'au fil des années scolaires, nombre d'élèves ne les maîtrisent toujours pas. Avec la méthode « Cavanna », l'enseignant peut se passer de ce vocabulaire. Luzzati nous explique sa démarche : « il [Cavanna] explique en toute simplicité qu'il suffit de considérer le participe passé comme un adjectif et de l'accorder dès lors que l'on sait, au moment où on l'emploie, avec quoi (c'est-à-dire qu'on l'a déjà rencontré, qu'il est « placé avant ») » (2010, p.222). Wilmet reprend cette démarche en 1999 et propose une astuce simple : poser la question « Qui/Qu'est ce qui est » + participe passé, que nous pouvons transformer en « C'est qui/Quoi qui est » + participe passé. Luzzati nous propose des exemples éclairants : « *elles se sont lavées* : c'est qui/quoi qui est *lavé* ? *elles*, et comme je le sais en disant *lavé* => *é+e+s* » ou encore « *elles se sont lavé les mains* : c'est qui/quoi qui est *lavé* ? pas *elles*, mais leurs *mains*, et comme je l'ignore en disant *lavé* => *é* » (2010, p.223)¹². En matière d'orthographe grammaticale – comme par exemple la graphie du phonème /E/ en fin de verbe – les démarches, les approches, les méthodes et les activités peuvent être plurielles. Il convient alors aux enseignants d'employer celles qui leur semblent les plus efficaces pour amener leurs élèves à la maîtrise de ces formes.

¹² Cela présuppose tout de même que les élèves sont capables de reconnaître le participe passé comme tel.

Problématique de l'étude

Le système orthographique du français est considéré, notamment par Fayol et Jaffré (2008), comme l'un des plus complexes d'Europe. Sa complexité est activée par le fait que ce dernier ne correspond pas à une orthographe phonétique, autrement dit, une lettre ne correspond pas à un son et inversement. En effet, l'écrit du français n'est pas une « simple transcription phonique » (Pothier, 2008) puisque par exemple un seul et même son est parfois transcrit par plusieurs lettres : le problème de l'homographie apparaît pour les scripteurs qui peuvent alors se demander de quelle manière retranscrire, lors du passage à l'écrit, tel ou tel son entendu.

L'un des phonèmes correspondant souvent à plusieurs graphèmes est le phonème /E/, sous lequel sont regroupés les sons /e/ et /ɛ/. La transcription graphique de celui-ci pose alors particulièrement problème en fin de verbe, puisque selon le contexte syntaxique, pas moins de dix graphies peuvent lui correspondre : -ez pour le présent de l'indicatif, -er pour l'infinitif, -ais, -ait ou -aient pour l'imparfait, -ai pour le passé simple ou le futur, ou encore -é, -és, -ée, -ées pour le participe passé (Brissaud, Fisher et Negro, 2012). En tant qu'enseignantes, nous pouvons donc nous poser les questions suivantes : face à l'une des plus grandes difficultés de l'orthographe grammaticale du français, comment les élèves réagissent-ils ? Leur suffit-il d'apprendre par cœur les règles grammaticales pour savoir les réinvestir et les appliquer lors du passage à l'écrit, sans confusions ? La réponse semble être négative : il s'agit davantage de la capacité à analyser la forme du verbe dans son contexte syntaxique qui permet aux élèves de faire le bon choix graphique. Ainsi, si l'apprentissage de la règle ne suffit pas pour permettre aux élèves d'écrire sans erreurs, de quelle manière améliorer notre enseignement afin que les élèves puissent comprendre la syntaxe de la phrase et transcrire correctement de phonème /E/ ? Plusieurs propositions didactiques sont faites – notamment par Brissaud et Cogis (2011) – aux professeurs de lettres pour accroître les chances des élèves de parvenir à une maîtrise de l'orthographe : faire se développer leur capacité d'observation, de réflexion – notamment grâce aux activités de justification écrite ou de confrontation orale entre élèves – leur redonner confiance en leurs capacités personnelles, ou encore laisser le temps aux apprentissages en adoptant une démarche progressive. Les auteures nous proposent également de réfléchir aux avantages d'un renouvellement de l'évaluation des élèves en dénonçant par exemple la notation

négative de la dictée traditionnelle, lorsque « dix fautes égalent zéro » voire « cinq fautes égalent zéro ». Cette dernière a effectivement des conséquences catastrophiques sur l'image que l'élève a de lui-même : image négative, puisqu'en mettant davantage l'accent sur ses fautes que sur ses réussites, ce dernier est convaincu qu'il ne pourra jamais écrire sans fautes et se démotive, se démobilise légitimement. Par ailleurs, Sautot (2002) nous propose par exemple de nous intéresser avec les élèves à la part phonographique de l'orthographe : leur faire repérer la complexité des relations entre graphèmes et phonèmes, constituer des corpus, établir des inventaires des différentes graphies possibles pour un seul et même son, etc. Puis, afin que les élèves puissent savoir quelle graphie choisir pour transcrire un son dans un mot donné ainsi qu'un contexte donné, davantage encore déterminer avec eux le contexte d'apparition de chaque graphie.

En nous intéressant ainsi à l'état de l'art – concernant la complexité de l'orthographe du français ainsi que les obstacles et difficultés que celle-ci engendre donc lors de la production écrite des élèves – nous remarquons que les remédiations proposées aux enseignants sont souvent construites sur le principe du déclenchement et du développement de l'activité réflexive des élèves, ainsi que sur celui de la dédramatisation de l'erreur et de l'encouragement à la confiance en soi. Face à ce constat, nous nous posons la question suivante : dans quelle mesure des activités réflexives qui dédramatisent l'orthographe aident-elles les élèves à mieux écrire les formes en /E/ en fin de verbe ? Nous avançons notamment les hypothèses suivantes :

- la différenciation de l'archiphonème /E/ en fin de verbe est une notion complexe sur laquelle il faut passer du temps et qui doit s'inscrire dans un enseignement progressif
- le fait de développer leurs justifications aide les élèves à contrôler plus efficacement leur orthographe et à avoir ainsi plus d'aisance pour éviter les erreurs.

Nous nous efforcerons en conséquence de tenter de répondre à cette question en menant au sein de nos classes une séquence d'enseignement consacrée aux graphies des formes en /E/ en fin de verbe.

II. Méthodologie de la démarche et présentation chronologique de la séquence

1. Le contexte d'expérimentation

1.1. Le terrain d'étude : l'établissement

Je suis enseignante stagiaire de lettres modernes au sein du collège Belledonne, dans la commune de Villard-Bonnot (38190) en Isère. Il s'agit d'un collège de secteur public situé plus précisément dans le bassin grenoblois. Ce collège dénombre en l'année scolaire 2015-2016 729 élèves dont 366 garçons et 363 filles. La structure pédagogique de cet établissement se compose de huit classes de niveau 6^{ème}, sept classes de niveau 5^{ème}, six classes de niveau 4^{ème} ainsi que six classes de niveau 3^{ème}. Au sein de ce collège, trois classes m'ont été confiées en responsabilité : deux classes de niveau 5^{ème} que je vois chacune quatre heures par semaine, ainsi qu'une classe de niveau 6^{ème} en aide personnalisée, à hauteur d'une heure par semaine.

1.2. Les participants

J'ai réalisé la séquence de langue présentée ci-dessous dans mes deux classes de niveau 5^{ème}. La collaboratrice avec laquelle j'ai pensé et réalisé cette séquence est Roxanne Eveno, enseignante stagiaire de lettres modernes également, au sein du collège Lionel Terray à Meylan. La classe 1 compte vingt-six élèves dont quatorze garçons et douze filles, tandis que la classe 2 comporte vingt-sept élèves dont treize garçons et quatorze filles.

Les deux classes que j'ai en responsabilité sont des classes à option. En effet, la classe 1 est une classe à horaires aménagés musique (CHAM) : elle comporte quatorze élèves qui suivent des cours au conservatoire de musique. Par ailleurs la classe 2 comporte quinze élèves ayant choisi de suivre l'option latin tout au long de leur parcours collégial. Dans l'ensemble, les élèves de ces deux classes sont intéressés, curieux, actifs, dynamiques et aiment apprendre. Le niveau des élèves au sein des deux classes est très hétérogène : certains élèves ont de grandes facilités, tandis que d'autres ont de lourdes difficultés. La classe 1 compte par exemple deux élèves bénéficiant d'un Plan d'accompagnement personnalisé (PAP), de même que la classe 2. Lors de la rentrée scolaire 2015-2016, j'ai choisi de faire remplir à chacun des élèves des deux

classes de 5^{ème} une sorte de « fiche d'identité », où ceux-ci pouvaient me faire part de toute information administrative, mais aussi de cinq choses qu'ils aiment, cinq qu'ils n'aiment pas, ainsi que d'autres informations telles que leur livre préféré, leur film préféré, leur sport préféré, la musique qu'ils écoutent, etc. Ainsi, sur l'ensemble des élèves des deux classes, six élèves disent spontanément aimer lire, six disent aimer le français, un élève dit aimer l'école et un autre la lecture ; tandis que quatre élèves déclarent ne pas aimer l'école, deux ne pas aimer les cours, deux autres ne pas aimer les contrôles ainsi que deux encore ne pas aimer l'orthographe (et cinq élèves supplémentaires écrivent ne pas aimer travailler, ne pas aimer étudier, ne pas aimer le français, ainsi que ne pas aimer écrire et ne pas aimer les leçons).

Il s'agit par ailleurs d'une population majoritairement monolingue ; trois élèves entendent parler couramment une langue étrangère à la maison : l'arabe, le portugais et l'italien (il s'agit de l'élève allophone nouvellement arrivé (EANA), puisqu'arrivé d'Italie en avril de l'année 2015).

2. Le contexte de création de la séquence

2.1. Le choix du domaine de recherche

Je suis cette année en Master 2 MEEF Lettres modernes et je viens d'un parcours de licence de Sciences du langage. Au cours de ces années de licence, j'ai étudié entre autres la phonétique, la phonologie, la morphologie, la linguistique historique ou encore la syntaxe. Ainsi, la langue est un domaine qui m'intéresse et que j'apprécie particulièrement, et au moment de choisir un domaine de recherche en vue du mémoire de Master 2, celui-ci m'est donc venu naturellement à l'esprit. J'avais envie, tout d'abord d'un point de vue tout à fait personnel et par l'intermédiaire de la réalisation de ce mémoire, de me lancer dans de la recherche concernant ce sujet, ainsi que de mener une étude dans mes classes concernant ce domaine. De plus, je constate au quotidien que le domaine de la langue française et celui de l'orthographe en particulier est un enjeu réel, à la fois scolaire et sociétal. Par ailleurs, au cours de ma licence de Sciences du langage, j'ai pu réaliser un stage dans une structure extrascolaire : au sein de l'association *La Bouture* à Grenoble, association d'accompagnement à la scolarité. Je suivais donc chaque semaine de jeunes élèves du collègue Aimé Césaire de Grenoble, la plupart du temps volontaires pour de

l'accompagnement, en difficultés ou décrocheurs. Plus tard, en Master 1 MEEF de Lettres modernes, j'ai réalisé un stage d'observation puis de pratique accompagnée au collège Edouard Vaillant de Saint Martin d'Hères. Au cours de ces diverses expériences, ainsi de que celle de mon statut actuel d'enseignante stagiaire, j'ai pu faire le constat suivant : au sein de l'orthographe du français, l'un des problèmes majeurs est celui de la notion de verbe, et l'homophonie que constituent les diverses terminaisons de verbe en /E/ est l'une des plus grandes difficultés de la langue française, à la fois pour les jeunes élèves, mais aussi parfois pour les étudiants et les adultes. Cette année, j'ai pu faire le constat de cette difficulté à divers moments : celui des rencontres parents-professeurs de début d'année, lorsque les parents s'inquiètent du niveau orthographique de leurs enfants ; lors d'échanges ou de discussions avec mes élèves, qui rejettent certaines activités d'étude de la langue ou s'inquiètent de leurs propres difficultés ; ou encore lors de la lecture des copies d'élèves, où les difficultés orthographiques se concentrent encore sur les confusions concernant l'homophonie des diverses terminaisons verbales en /E/.

2.2. Le matériel

Afin de construire notre séquence de langue sur les différentes graphies du phonème /E/ en terminaisons de verbes, nous nous sommes appuyées et inspirées de la séquence de langue de Martine Dhénin, publiée sur le site des *Cahiers pédagogiques*, intitulée « Reconnaître les contextes d'emploi du participe passé, de l'infinitif et de l'imparfait »¹³. Cette séquence nous a semblé intéressante car elle a pour objectifs d'amener les élèves à réfléchir sur ce point de l'orthographe grammaticale, de faire émerger leurs savoirs et leurs stratégies personnelles, ou encore de les inciter à prendre du recul sur leurs représentations ; cela peut les amener à constater que certaines puissent être erronées, peu opératoires ou incomplètes – afin d'éviter les confusions – et ainsi à les modifier et les améliorer. Selon Martine Dhénin, l'essentiel est que les élèves réfléchissent à partir de leurs erreurs et comprennent le cheminement qui les amène à faire leurs choix orthographiques. Les objectifs visés par cette dernière nous semblaient tout à fait en adéquation avec la démarche que nous voulions mener, puisque nous souhaitons nous aussi inciter et accompagner les élèves dans une démarche réflexive sur leurs automatismes et erreurs, afin de les aider à les éviter par la suite.

¹³ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Raisonner-sur-l-accord-des-participes-passes>

Nous avons donc décidé de construire notre séquence selon deux axes principaux : la réflexion des élèves ainsi que la justification de graphies au service de la compréhension. Cependant, la séquence de Martine Dhénin étant destinée à des classes de niveau 3^{ème}, nous l'avons adaptée afin qu'elle puisse correspondre à un niveau d'élèves de 5^{ème}.

2.3. La progression de la langue

J'ai réalisé la majeure partie de la séquence avant les vacances de février, pour la terminer après celles-ci, autrement dit, cette séquence a été menée environ à la moitié de l'année scolaire 2015-2016. Ainsi, j'ai dû essayer de faire en sorte de l'insérer au mieux au sein de la progression de langue que j'avais prévue pour l'année. J'ai donc pu étudier certaines notions en amont de cette séquence, afin de poser certains jalons, de réviser certains points que je pensais nécessaires à cette dernière, d'anticiper éventuellement certaines difficultés ; puis, poursuivre par la suite ma progression de langue le plus logiquement possible une fois cette séquence terminée. Par exemple, lors de la séquence 2 de l'année ayant pour objet d'étude les fabliaux du Moyen Age, j'ai fait travailler les élèves sur diverses notions de langue telles que des révisions sur le verbe (son rôle dans la phrase, la morphologie du verbe par le radical et les terminaisons, les caractéristiques des trois groupes verbaux ainsi que l'infinitif), les terminaisons et les particularités orthographiques du présent de l'indicatif (verbes en *-eler*, *-eter* ou encore *-cer*), ou encore les adjectifs qualificatifs par l'intermédiaire du vocabulaire mélioratif et péjoratif des fabliaux. La séquence 3 de l'année scolaire sur l'œuvre intégrale *Yvain, le Chevalier au Lion* de Chrétien de Troyes a été menée en parallèle avec la séquence 4 de langue, puisque j'ai réparti la séquence de langue à hauteur d'environ une séance d'une heure ou deux heures par semaine.

Les notions alors étudiées en amont qui ont été à mon avis les plus utiles aux élèves pour aborder la séquence 4 de langue sont celles concernant le verbe ainsi que celle de l'adjectif qualificatif. En effet, lors de la séquence de langue, les élèves devaient tout d'abord savoir reconnaître l'emplacement du verbe au sein des phrases, ce qui n'a pas toujours été un travail évident (j'ai notamment pu le constater au sein du pré-test de la séquence de langue en lisant des phrases d'élèves telles que « « les braises » c'est du passé »). Ils devaient également essayer de reconnaître ainsi que de savoir utiliser et orthographier correctement les verbes à l'infinitif ; ils devaient

également pouvoir distinguer le radical des terminaisons verbales en /E/ afin d'essayer d'orthographier correctement des verbes à l'imparfait ainsi qu'au passé composé ; ils ont par ailleurs beaucoup utilisé la notion de groupes verbaux, notamment lors de leur automatisme de substitution déjà installé tel que « Quand on le remplace par un verbe du 3^{ème} groupe on obtiens le participe passé. Ex : mordu »¹⁴. Savoir reconnaître et utiliser un adjectif qualificatif leur a été utile lorsqu'ils ont dû intégrer que certains participes passés fonctionnent comme des adjectifs. Enfin, le fait de revoir les différentes terminaisons du présent de l'indicatif, dont la terminaison en -ez correspondant toujours au pronom « vous » les a peut-être aidés à repérer les verbes qu'il fallait orthographier en -ez.

Au cours de la séquence de langue, j'ai constaté qu'il fallait impérativement rajouter un temps dans cette dernière pour réviser, redéfinir l'imparfait ainsi qu'en rappeler les terminaisons. Effectivement, j'ai été surprise du fait que plusieurs élèves dans chacune de mes deux classes de 5^{ème} ne sachent pas me dire ce qu'était ce temps et ne puissent pas m'en donner les terminaisons (constat que j'ai également pu faire lors du pré-test de la séquence, en lisant des phrases d'élèves telles que « « Le banquet » c'est à l'imparfait donc on met « terminer » »). J'ai donc consacré un temps de révision à cette seule notion d'imparfait. Cela a dû être nécessaire également pour les notions de passé composé et de participe passé.

Lors de la séquence 5 ayant pour support un groupement de textes sur les récits d'aventures ainsi que de la séquence 6 sur l'œuvre intégrale *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier, j'ai eu l'occasion de poursuivre la progression de langue en faisant étudier notamment aux élèves les temps du récit et l'alternance imparfait/passé simple ainsi que l'accord sujet/verbe.

3. La séquence

3.1. La construction de la séquence

Pour mener notre étude, nous avons choisi de construire une séquence de langue. Ce qui nous a paru intéressant dans ce type de dispositif est tout d'abord le fait de « s'arrêter » sur une notion, ce durant un temps bien défini, où les élèves savent ce que l'on va travailler ensemble et combien de temps y sera consacré spécialement en classe.

¹⁴ La graphie de l'élève a été conservée.

À l'annonce d'une séquence entière consacrée à la langue en classe, les réactions ont été plurielles au sein de la classe : certains élèves ont manifesté leur mécontentement, tandis que d'autres se sont sentis rassurés de savoir qu'ils allaient être accompagnés. Par ailleurs, la séquence permet d'assurer une progression dans l'apprentissage d'une notion – plutôt que d'assurer une séance de langue et de passer à une autre notion au cours suivant – en se « penchant » sur une notion et en pouvant programmer et répartir son étude, ce sur plusieurs semaines par exemple. C'est donc ce que nous avons choisi de faire : construire une séquence de cinq séances, à hauteur d'une séance d'une heure à une heure et demie par semaine, répartie alors sur cinq semaines environ (nous avons prévu l'évaluation finale en semaine six).

J'ai bien suivi la trame de la séquence prévue. En réalité cependant, j'ai également réadapté cette séquence en fonction des besoins ou difficultés des élèves, ce en annulant une séance ou en reprenant certaines notions afin de pouvoir la poursuivre.

3.2. Les objectifs généraux d'apprentissage de la séquence

Les objectifs généraux d'apprentissage de la séquence de langue sont les suivants : « amener les élèves à consolider leurs connaissances sur les différentes graphies du son /E/ en terminaisons de verbes », ce en les incitant à pouvoir choisir correctement entre les graphies correspondant à l'infinitif (-er), à l'imparfait (-ais, -ais, -ait, -iez, -aient), au participe passé (-é, -ée, -és, -ées), au présent de l'indicatif (-ez), ou encore au futur ou au passé simple (-ai) ; ainsi qu'« apprendre aux élèves à justifier le choix de leurs graphies », c'est-à-dire en leur apprenant à savoir expliquer pourquoi ils ont fait le choix de telle terminaison ou de telle orthographe, en étant donc conscient du mécanisme de pensée, du processus réflexif guidant leurs choix. Pour construire ces objectifs, nous sommes basées sur nos hypothèses de départ selon lesquelles, je le rappelle, la différenciation de l'archiphonème /E/ en fin de verbe est une notion complexe sur laquelle il faut passer du temps et qui doit s'inscrire dans un enseignement progressif, et le fait de développer leurs justifications aide les élèves à contrôler plus efficacement leur orthographe et à avoir ainsi plus d'aisance pour éviter les erreurs. D'ailleurs, en ce qui concerne la réflexivité et la justification des graphies choisies, j'ai pu constater à quel point cet objectif était difficile à atteindre mais primordial pour enclencher des progrès chez les élèves, notamment parce que beaucoup d'entre eux – orthographiant d'ailleurs correctement ou non – m'ont dit par exemple au moment du pré-test :

« J'écris comme ça instinctivement », « Je sais que c'est comme ça que ça s'écrit mais je ne sais pas pourquoi », ou encore « J'écris de cette façon, je sais pourquoi mais je n'arrive pas à l'expliquer ».

3.3. La procédure

Le tableau 1 présente le nombre de séances de la séquence, leur durée prévue et effective ainsi que leurs objectifs d'apprentissage.

Séances	Durée	Objectifs
1	1h (prévue) / 1h30 (effectuée)	✓ Faire le constat des connaissances sur les terminaisons verbales en /E/
2	1h (prévue) / 2h (effectuée)	✓ Déconstruire les représentations erronées ✓ Mettre au point collectivement des outils de justification corrects qui permettent d'éviter les erreurs
3	1h (prévue et effectuée)	✓ Consolider les nouvelles acquisitions
4	1h (prévue et effectuée)	✓ Savoir se servir du test de substitution et comprendre son intérêt

Tableau 1 : Plan de la séquence

3.3.1. Séance 1

Le tableau 2 présente les différentes phases d'activités de la première séance. La fiche de préparation de la séance 1 est consultable en annexe 1.

Phases d'activités	Activités	Durées
1	➤ Evaluation diagnostique (individuelle)	➤ 20 minutes
2	➤ Questions sur l'évaluation ➤ Constitution d'un tableau de graphies (collectif) ➤ Comparaison avec l'italien	➤ 30 minutes (prévue) / 1h (effectuée)
3	➤ Travail d'écriture (individuel)	➤ 10 minutes

Tableau 2 : Plan de la séance 1

L'objectif d'apprentissage de la séance 1 est de faire le constat de ce que les élèves « savent ou croient savoir » sur les terminaisons verbales en /E/. Cet objectif est important puisqu'il permet de s'appuyer sur les connaissances et les représentations des élèves pour ouvrir la séquence, afin de les consolider ou de les modifier. Cette démarche

s'appuie sur le principe légitime que les élèves ont déjà de nombreuses connaissances grammaticales à la fin du cycle 3. En effet et par exemple, ils ont déjà travaillé à l'école élémentaire la règle de l'accord du participe passé construit avec les auxiliaires « être » et « avoir ». Les connaissances des élèves sont parfois oubliées, incomplètes, mal appliquées ou à consolider, mais elles sont à prendre en compte au moment d'étudier la notion : partir de leurs propres connaissances et représentations les motive davantage, puisque les notions grammaticales sont répétées et revues jusqu'à la fin du collège. Comme évoqué dans l'état de l'art, cela permet d'éviter un enseignement répétitif et de se baser plutôt sur une progression « véritable », en fonction des connaissances des élèves.

L'évaluation diagnostique menée nous permet de faire concrètement le point sur les connaissances des élèves. Avant de distribuer l'évaluation, j'ai précisé aux élèves et insisté sur le fait que cette activité n'est pas notée, qu'il ne faut pas qu'ils soient angoissés, et que cela va nous permettre de comprendre les erreurs faites et de savoir comment les éviter. Cette étape est importante puisqu'elle a permis aux élèves de dédramatiser leurs erreurs éventuelles et de se lancer alors plus sereinement dans l'activité. Lors de l'évaluation diagnostique, les élèves reçoivent un texte dans lequel six terminaisons de verbes en /E/ sont effacées et remplacées par des pointillés. Les élèves ont trois tâches à effectuer : compléter les pointillés pour chacun de ces six verbes ; entourer pour chaque verbe en dessous du texte si cette graphie correspond à l'infinitif, au participe passé ou à l'imparfait ; puis essayer de justifier en une phrase ou deux pour chaque terminaison le choix de graphie qu'ils ont fait. La consigne précise est consultable sur une copie d'élève en annexe 5. Cette évaluation diagnostique permet à la fois de vérifier la capacité des élèves à orthographier correctement un verbe en son contexte syntaxique, à constater s'ils connaissent et savent repérer ce qu'est un verbe à l'infinitif, au participe passé ou à l'imparfait, ainsi qu'à observer s'il leur est possible de justifier légitimement leur choix, autrement dit s'ils n'orthographient par exemple pas au hasard. Pour cette activité, le texte que nous avons utilisé est un extrait du roman *Le roi Arthur* de Michael Morpurgo : il s'agit du roman qui était lu et étudié par les classes de Mademoiselle Eveno Roxanne en parallèle de la séquence de langue. J'ai pris la décision de conserver cet extrait également pour l'évaluation diagnostique puisque la séquence que je menais en parallèle à ce moment-là était aussi une séquence sur le

roman de chevalerie (*Yvain, le Chevalier au Lion* de Chrétien de Troyes) – ce n'était donc pas un hors-sujet thématique. Il s'agissait enfin d'une évaluation diagnostique strictement individuelle, pour pouvoir appréhender les connaissances, doutes et/ou difficultés de chaque élève.

La seconde phase d'activité a été réalisée en davantage de temps que prévu car les élèves ont été confrontés à plusieurs difficultés. Je leur ai d'abord demandé s'ils avaient trouvé l'évaluation qu'ils venaient de faire facile ou difficile. Je leur ai demandé également de m'expliquer quelles difficultés pouvait engendrer cette évaluation. Une des élèves de la classe 2 m'a par exemple répondu que de « compléter les trous » avait été facile pour elle, mais que de justifier ses choix avait été un peu plus difficile. Dans chacune des deux classes de 5^{ème}, un seul élève a su répondre que la difficulté était que chaque fin de verbe se prononçait de la même façon. Il a donc fallu expliquer aux autres élèves assez longuement en quoi cette homophonie était un problème lors de l'écriture ; c'est pour cette raison que cette activité a pris plus de temps que ce qui avait été prévu. Avec la participation de ceux qui avaient cerné la difficulté, les élèves des deux classes ont pu comprendre que ce qui pose problème est le fait que les terminaisons se prononcent toutes /E/ mais peuvent s'écrire de dix façons différentes, et qu'il peut alors être difficile de savoir quelle graphie utiliser pour transcrire ce son et dans quel contexte. Une fois ce fait expliqué à tous, nous sommes passés à un temps d'écriture au brouillon, où j'ai demandé aux élèves de noter alors le maximum de façons qu'ils connaissent pour écrire le son /E/ (je leur ai laissé une minute environ et cela a été suffisant). Ensuite, nous avons mis en commun leurs propositions en les classant dans un tableau. Les élèves l'ont appelé « Les différentes façons d'écrire le son /E/ en fin de verbes ». Durant la mise en commun, certains élèves m'ont proposé des mots entiers comme « et », « est », « ait » ou encore « ai ». Je leur ai bien rappelé que nous nous intéressions aux terminaisons des verbes, et non aux mots, aux verbes entiers se prononçant /E/. Dans le tableau, chaque terminaison de verbe en /E/ a été associée à sa personne et à son temps ou son mode. La constitution de ce tableau met en valeur de façon organisée les différentes graphies du son /E/ en fin de verbe, et montre la difficulté de classement du participe passé, qui ne peut correspondre à une personne. J'ai à cette occasion rappelé aux élèves en quoi le fonctionnement d'un participe passé est davantage proche de celui d'un adjectif que d'un verbe, notamment par son accord

avec le nom ou le pronom. Ensuite, afin de montrer aux élèves que ce problème d'homographie en fin de verbe est typiquement français, je leur ai distribué un tableau provenant de l'ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Brissaud et Cogis, 2011, p.240), qui compare le verbe « regarder » en français, conjugué et donc écrit de neuf façons différentes, mais se finissant toujours par le son /E/. En face apparaît le verbe correspondant en italien, « guardare », conjugué lui aussi de plusieurs façons différentes mais s'écrivant et se prononçant à chaque fois d'une façon différente. J'ai demandé aux élèves de souligner la base verbale des verbes des deux langues, d'entourer les terminaisons des verbes des deux langues également, puis de formuler une différence entre le français et l'italien concernant ce verbe. Afin que les élèves se rendent bien compte de la différence entre les deux langues, l'élève d'origine italienne était heureux de lire cette prononciation changeante à ses camarades.

La consigne du travail d'écriture est la suivante : « Raconte le combat terrible entre Yvain et un dragon, en utilisant les participes passés suivants : « enflammées », « a frappé », « glissé », « s'est avancée » et « criées » ». En incitant les élèves à utiliser ces participes passés déjà accordés, l'objectif est de constater si les règles d'accord avec les auxiliaires « être » et « avoir » sont connues et appliquées par ceux-ci. Ce travail d'écriture n'est pas non plus noté et constitue également un diagnostic qui me permet d'adapter la suite des notions à travailler selon les besoins des élèves.

3.3.2. Séance 2

Le tableau 3 présente les différentes phases d'activités de la deuxième séance. La fiche de préparation de la séance 2 est consultable en annexe 2.

Phases d'activités	Activités	Durées
1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « Qui a raison ? » (travail en groupes) ➤ Mise en commun ➤ Correction au tableau 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 30 minutes ➤ 30 minutes (effectuée)
2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leçon sous forme de carte heuristique (collective) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 30 minutes (prévue) / 1h (effectuée)

Tableau 3 : Plan de la séance 2

En amont de cette séance, j'ai collecté – parmi les évaluations initiales – cinq de leurs propositions de graphies et de leurs justifications pour chaque terminaison en /E/ (à la fois des correctes et des erronées). J'ai créé, à partir de mes sélections, trois feuilles d'activité comprenant les différentes réponses d'élève, dont un exemple est consultable en annexe 6 ; s'y trouvent également la consigne exacte de l'activité et les questions auxquelles les élèves doivent répondre. Chaque groupe d'élèves travaille uniquement sur deux « trous » du texte, ce pour répartir les graphies au sein de la classe et éviter un travail trop long ou répétitif. Les élèves ne pouvaient écrire leurs réponses qu'une fois que tout le groupe était d'accord sur la graphie et la justification à adopter pour chaque verbe. Cela avait pour objectif d'inciter les élèves à échanger leurs points de vue, à argumenter, à débattre sur leurs représentations. Si le groupe d'élèves n'arrivait pas à se mettre d'accord, ils devaient m'appeler pour que je les aiguille. A suivi un temps de mise en commun oral où chaque groupe a expliqué à ses camarades la graphie et la justification retenue pour chaque verbe. En ce qui concerne les justifications considérées comme erronées ou incomplètes, chaque groupe devait expliquer également pourquoi elles l'étaient selon eux. La correction a été faite au tableau.

À la suite de ce travail, la seconde phase d'activité a consisté à faire le point sur les différentes graphies rencontrées pour le son /E/ en terminaisons de verbe ainsi que sur les justifications qui peuvent leur être légitimement associées. Nous avons décidé de construire cette leçon sous forme de carte mentale, heuristique, consultable en annexe 7. Les raisons sont plurielles : je voulais expérimenter ce type de démarche, ayant entendu les avantages que cela présente, notamment pour les élèves à mémoire visuelle ou encore pour les élèves dyslexiques (d'ailleurs, cette méthode d'enseignement est souvent proposée dans les PAP). Pour ce faire, j'ai demandé aux élèves de rappeler toutes les graphies pouvant correspondre au son /E/ en terminaison de verbe. Ensuite, les élèves ont dû associer chaque graphie au temps, mode, et personne correspondants. Enfin, nous avons rajouté en dernier lieu les contextes syntaxiques d'apparition de chaque graphie de verbe, ainsi qu'un exemple de phrase pour chaque graphie également, proposé par les élèves. Les élèves avaient à relire attentivement cette leçon pour préparer la séance de langue suivante.

3.3.3. Séance 3

Le tableau 4 présente les différentes phases d'activités de la troisième séance. La fiche de préparation de la séance 3 est consultable en annexe 3.

Phases d'activités	Activités	Durées
1	<ul style="list-style-type: none">➤ Exercices de consolidation (individuels)➤ Correction (collective)	➤ 30 minutes
2	<ul style="list-style-type: none">➤ Dictée dialoguée (collective)	➤ 30 minutes

Tableau 4 : Plan de la séance 3

La première phase d'activité est consacrée à quatre exercices de consolidation et à leur correction. Ces exercices font s'entraîner les élèves au repérage des participes passés employés sans auxiliaire (comme adjectifs), à l'accord du participe passé employé avec les auxiliaires « être » ou « avoir », ou encore à l'emploi de l'infinitif. Ces exercices sont consultables sur une copie d'élève en annexe 8. J'ai essayé de faire en sorte de construire cette feuille d'exercices avec progressivité, en partant d'exercices mobilisant ce qui est *a priori* le plus simple pour les élèves, pour finir avec un exercice mobilisant des notions et des automatismes plus complexes.

La deuxième partie de la séance a été consacrée à une dictée « dialoguée ». Cette dernière a été réalisée en deux étapes : premièrement, j'ai dicté un extrait du roman *Yvain, le Chevalier au Lion* aux élèves, qui écrivaient individuellement sur leur feuille. Une copie d'élève est consultable en annexe 9. Ensuite, les élèves ont eu à travailler en groupes de trois ou quatre afin de comparer les graphies choisies individuellement pour les verbes se terminant en /E/. Les élèves devaient, avant de réécrire la dictée en groupe, se mettre tous d'accord sur les graphies à adopter : autrement dit, ils ne pouvaient passer à l'écrit qu'une fois qu'ils s'étaient mis d'accord sur la graphie de chaque verbe en /E/. A la suite de ce temps d'échange, chaque groupe d'élèves devait me rendre une seule copie : leur nouvelle version collective de la dictée. L'une des dictées de groupe est consultable en annexe 10.

3.3.4. Séance 4

Le tableau 5 présente les différentes phases d'activités de la quatrième séance. La fiche de préparation de la séance 4 est consultable en annexe 4.

Phases d'activités	Activités	Durées
1	➤ Dictée (individuelle)	➤ 10 minutes
2	➤ Correction de la dictée et entraînement à la substitution (travail en binômes)	➤ 30 minutes
3	➤ Discussion sur le participe passé employé comme adjectif (collective)	➤ 20 minutes

Tableau 5 : Plan de la séance 4

Lors de la construction de séquence, nous avons d'abord prévu en séance 4 une séance pour « aller plus loin » en termes de connaissances et de compétences avec les élèves. Effectivement, nous avons prévu de faire travailler les élèves sur ce que nous pourrions appeler des « phrases pièges », qui posent souvent problème à ces derniers. La fiche de préparation de cette-dernière est consultable en annexe 11. Cependant, je me suis rendu compte que les acquisitions des élèves – par rapport à ce que nous venions de faire dans la séquence – étaient encore fragiles, donc à consolider, en particulier en ce qui concerne l'utilisation de la substitution et son utilité pour éviter les erreurs. En effet, j'ai remarqué que nombre d'élèves tentaient d'utiliser cette « technique » - comme ils l'appellent eux-mêmes – de la substitution ; toutefois, j'ai également constaté que plusieurs élèves l'utilisaient sans en comprendre forcément le sens ni l'utilité, soit parce qu'ils ne l'utilisaient pas à bon escient, soit parce que cela ne les empêchait pas d'éviter les erreurs, soit parce que je me suis rendu compte que plusieurs orthographiaient « au hasard » (et certains me l'ont même dit). D'ailleurs, j'avais lu dans les évaluations initiales des justifications de graphies telles que « Quand on remplace terminé par un verbe du 3^{ème} groupe ça ne marche pas » ou encore « Au 3^{ème} groupe ça ne marche pas » - ici, l'élève sait qu'il est censé utiliser un verbe du 3^{ème} groupe, mais il ne sait pas à quel temps et que faire avec ce dernier – ou encore le type de justification souvent revenu « Car on ne peut pas dire « Le banquet prendre » alors on dit « Le banquet pris », qui ne tient pas compte de la possibilité de conjuguer à l'imparfait. Par ailleurs, plusieurs justifications faisaient montre de confusions et d'embarras des élèves telles que les suivantes : « Car le premier verbe que l'on pratique en premier on le mais au participe passé et le 2^{ème} à l'imparfait » ou « Je l'ai conjugué au participe passé car c'est plus français que les autres ».

Suite à ces constatations, j'ai décidé de consacrer une séance à l'emploi de la substitution. J'ai choisi de faire faire aux élèves une deuxième dictée, ce pour plusieurs

raisons : tout d'abord, je pense que la dictée est un exercice qui peut amener à être attentif et à développer la réflexion sur le contexte syntaxique des mots et les liens qu'ils entretiennent entre eux – ce bien entendu si un temps de correction efficace lui est ensuite accordé ; et un élève qui considère les mots intrinsèquement, en dehors de leur contexte syntaxique, ne peut pas orthographier sans erreurs. De plus, plusieurs élèves des deux classes de 5^{ème} étaient très contents d'avoir réalisé la première dictée, parce qu'ils avaient l'impression d'avoir eu des outils pour la réussir, et m'ont demandé de pouvoir en faire une seconde. Une élève de la classe 1 est d'ailleurs venue me voir à la fin de la séance 3 pour me dire qu'elle n'avait jamais eu d'aussi bons résultats à une dictée. J'ai alors fait faire aux élèves une deuxième dictée individuelle extraite du roman *Yvain, le Chevalier au Lion* de Chrétien de Troyes. L'une des copies d'élèves est consultable en annexe 12. Lors de sa correction collective en classe, c'est cette dernière qui nous a servi de support pour travailler la substitution. En binômes et pour chaque verbe, les élèves devaient trouver le verbe à substituer conjugué au temps correct, et expliquer pourquoi il s'agissait de celui-ci plutôt que d'un autre. Nous avons fait ensuite une correction collective au cours de laquelle des élèves volontaires ont pu réexpliquer à leurs camarades l'intérêt de la substitution par un verbe du 2^{ème} ou du 3^{ème} groupe (qui se ne termine par le son /E/ ni à l'infinitif, ni au participe passé). Par contre, la possibilité de la graphie de l'imparfait reste possible : si le verbe à l'infinitif comme le participe passé ne sont pas possible au sein de la phrase, la solution devient souvent celle de l'imparfait (en dehors des cas au futur ou au passé simple, sur lesquels nous ne nous sommes pas attardés au cours de cette séquence).

De plus, nous avons dialogué avec les élèves durant une vingtaine de minutes sur le cas du participe passé employé comme adjectif. J'ai ainsi pu leur rappeler le contexte d'emploi de ce dernier. J'avais remarqué – au sein notamment du pré-test, mais également dans leurs rédactions – les confusions des élèves en lisant certaines justifications telles que « Nous étions « mordu » », « Car c'est le banquet qui est terminée » ou encore « Car c'est nous qui sommes absorber dans nos penser ». Les élèves ont eu l'occasion de comprendre que la substitution est intéressante parce qu'elle donne la possibilité d'entendre les variations de graphies, que nous ne pouvons entendre avec un verbe en –er ou un participe passé en –é.

3.3.5 L'évaluation

3.3.5.1. L'évaluation initiale

L'évaluation initiale – ou pré-test – consultable en annexe 5 est une évaluation diagnostique qui m'a permis de faire le point sur les connaissances des élèves avant d'entamer mon enseignement. Les six terminaisons à trouver étaient composées de trois participes passés, d'un verbe à l'infinitif ainsi que de deux verbes à l'imparfait. Il s'agissait, je le rappelle, d'une évaluation non notée. Elle a été présentée comme telle aux élèves.

3.3.5.2. Les évaluations intermédiaires

Les évaluations intermédiaires, en cours de séquence, ont été des évaluations formatives qui ont donc aidé les élèves à s'exercer. Elles ont également permis, aux élèves ainsi qu'à moi-même enseignante, de nous rendre compte de l'avancée dans les connaissances à acquérir. Les évaluations intermédiaires correspondent à la feuille d'exercices de la séance 3 consultable en annexe 8 ainsi qu'aux deux dictées consultables en annexes 9 et 12. J'ai noté la deuxième dictée en adoptant une évaluation positive, comme conseillé par Brissaud et Cogis (2011), c'est-à-dire en ajoutant des points pour chaque graphie correcte plutôt qu'en retirant pour chaque erreur commise. De plus, je n'ai noté que les graphies des terminaisons verbales en /E/. Aucun autre point de langue n'a été pris en compte dans la notation. En ce qui concerne les occurrences, la dictée n°1 compte trois participes passés, cinq verbes à l'imparfait ainsi que quatre verbes à l'infinitif, pour douze occurrences au total à orthographier correctement. La dictée n°2 contient quant à elle trois participes passés, sept verbes à l'imparfait ainsi que deux verbes à l'infinitif, soit douze occurrences également.

3.3.5.3. L'évaluation finale

L'évaluation finale est constituée de deux types d'évaluation. La première évaluation est construite exactement de la même façon que l'évaluation initiale, présente les mêmes consignes et possède les mêmes enjeux et objectifs. Elle est consultable sur une copie d'élève en annexe 13. L'unique différence est le support, puisque j'ai utilisé pour celle-ci un dernier extrait du roman *Yvain, le Chevalier au Lion*, jamais employé jusqu'alors. Les six terminaisons à trouver sont deux participes passés, deux verbes à l'infinitif ainsi que deux verbes à l'imparfait. J'ai voulu répartir proportionnellement ces

trois formes pour plus de justesse d'analyse des résultats. Cette évaluation de langue finale a fait partie du contrôle bilan de fin de séquence sur l'œuvre intégrale *Yvain, le Chevalier au Lion*. Elle a ainsi été notée : sur six points au total, j'ai attribué 0,5 point pour chaque graphie correcte ainsi que 0,5 point pour chaque justification correcte. J'ai décidé de ne pas enlever de point si la justification était incomplète car j'ai préféré focaliser mon attention et mes encouragements sur la correction (même partielle) ainsi que la logique de cette dernière.

J'ai enfin clôt la séquence de langue par une production écrite dont la consigne est la suivante : « Décris, au passé, la scène d'un combat terrible entre un chevalier de ton choix et un monstre effrayant et repoussant ». Une copie d'élève est consultable en annexe 14. Le fait d'évoquer uniquement le temps passé dans la consigne, plutôt que de demander par exemple « insère des participes passés, des verbes à l'imparfait ainsi qu'à l'infinitif » a plusieurs avantages. Tout d'abord, je constate que les élèves sont beaucoup moins « engourdis » et « bloqués » pour se lancer dans la production écrite. Ils s'y attèlent plus volontiers et plus aisément, sans se rendre forcément compte qu'ils vont pourtant bien utiliser, naturellement, ce genre de verbes. Par ailleurs, cela me permet aussi de constater quels types de verbes les élèves vont employer le plus et bien entendu, quels seront ceux qu'ils orthographieront avec le plus de facilités ou, au contraire, de difficultés.

III. Analyse pédagogique et didactique de la séquence menée

1. Analyse des résultats obtenus

Suite aux quatre séances de langue menées avec mes classes de 5^{ème}, il s'agit maintenant d'analyser et de commenter les résultats obtenus par les élèves, notamment afin de vérifier les hypothèses de départ. Je rappelle ici les deux objectifs généraux d'apprentissage de la séquence de langue : « amener les élèves à consolider leurs connaissances sur les différentes graphies du son /E/ en terminaisons de verbes » et « apprendre aux élèves à justifier le choix de leurs graphies ». Quant aux hypothèses que nous avons posées au début de notre étude, elles sont les suivantes : « la différenciation de l'archiphonème /E/ en fin de verbe est une notion complexe sur laquelle il faut passer du temps et qui doit s'inscrire dans un enseignement progressif » ; et « le fait de développer leurs justifications aide les élèves à contrôler plus efficacement leur orthographe et à avoir ainsi plus d'aisance pour éviter les erreurs ». Nous allons donc maintenant essayer de vérifier ces hypothèses de départ ainsi que vérifier si les objectifs d'apprentissage que nous nous étions fixés ont été atteints.

1.1. Les évaluations initiales

1.1.1. En terme de quantité de graphies correctes

Le tableau 6 ci-dessous présente les résultats de graphies correctes des élèves de la classe 1 lors de l'évaluation initiale.

% de graphies réussies au total	71,50%
% de graphies réussies pour l'infinitif	83%
% de graphies réussies pour l'imparfait	73%
% de graphies réussies pour le participe passé	68%

Tableau 6 : Résultats des graphies à l'évaluation initiale - Classe 1

Nous pouvons dire que les élèves de la classe 1 ont plutôt bien réussi, dès l'évaluation initiale, à orthographier correctement les terminaisons en /E/. Cela peut s'expliquer par le fait que, comme évoqué précédemment, cette classe compte nombre d'élèves ayant de grandes facilités – voire de l'avance par rapport aux connaissances qu'ils sont censés avoir en 5ème. Cela concerne au moins six élèves sur vingt-six. Les

autres élèves se situent plutôt dans la moyenne de classe. Par ailleurs, même si le pourcentage de graphies correctes est élevé dès l'évaluation initiale, nous pouvons tout de même constater que les verbes à l'infinitif ont été les mieux réussis, mais les participes passés sont les formes qui ont le plus posé problème aux élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que, dès l'évaluation initiale, quatorze élèves – soit plus de la moitié de la classe – étaient déjà très à l'aise avec le test de substitution par un verbe du 3^{ème} groupe à l'infinitif, qui leur permet de reconnaître qu'il faut orthographier l'occurrence 2 de l'infinitif en -er (les élèves ont utilisé la substitution avec les verbes « mordre », « battre », « prendre », « lire », « faire », ou encore « vendre »). En revanche, l'emploi du participe passé présente de nombreuses difficultés pour les élèves, à la fois et tout d'abord pour le reconnaître à l'intérieur d'une phrase, mais également pour l'accorder correctement au sein de cette dernière. En ce qui concerne par exemple la première occurrence de participe passé de l'évaluation initiale (l'occurrence 1), sept élèves ont utilisé la substitution par un verbe du 3^{ème} groupe au participe passé – soit deux fois moins que pour l'infinitif : cet automatisme était moins ancré en eux ; les formes au participe passé ont été moins bien réussies. De plus et par exemple, l'occurrence (5) qui nécessitait de savoir faire l'accord entre le participe passé « absorbés » et le pronom personnel « nous » a été correctement orthographiée par douze élèves. En revanche, quatre élèves ayant employé le participe passé n'ont pas fait l'accord et ont ainsi graphié –é. Ceci peut être conforme aux résultats de la recherche évoqués dans l'état de l'art, puisque rappelons ici que les travaux de Brissaud et Cogis (2008) sur les accords du participe passé ont montré que la plupart des élèves de CM2 l'accordent souvent avec le sujet, quel que soit l'auxiliaire qui le précède, ou ne l'accordent pas du tout – ce qui crée des erreurs. De plus, ils ont des difficultés à distinguer les auxiliaires, donc également l'emploi de la règle d'invariabilité avec « avoir » ou de variabilité avec « être », avant l'âge de 13-14 ans. Il paraît alors important de passer en particulier du temps avec les élèves sur la notion d'accord du participe passé, notamment et avant toute chose sur les accords qualifiés de « simples » (règles de l'accord qui se fait avec l'auxiliaire « être » mais ne se fait pas avec l'auxiliaire « avoir »). Les détails des réponses des élèves de la classe 1 lors de cette évaluation initiale, en termes de graphies ainsi que de justifications sont consultables en annexes 15 et 17.

En ce qui concerne maintenant les cas particuliers d'élèves, nous pouvons constater – grâce au tableau qui figure en annexe 15 – que dans la classe 1, huit élèves sur les vingt-cinq présents avaient déjà 100% de graphies justes lors de l'évaluation initiale. Cependant, certains élèves ont de lourdes difficultés et nous remarquons qu'un élève n'avait aucune graphie correcte. Il s'agira alors de constater en particulier si cette séquence d'enseignement lui a permis de progresser, à lui, ainsi qu'aux autres élèves ayant eu des difficultés à réussir, soit par exemple les élèves 9, 10, 11, 19 et 26 qui ont obtenu entre 17% et 50% de graphies correctes lors de la première évaluation.

Le tableau 7 ci-dessous présente les pourcentages de graphies correctes des élèves de la classe 2 lors de l'évaluation initiale.

% de graphies réussies au total	57,00%
% de graphies réussies pour l'infinitif	92%
% de graphies réussies pour l'imparfait	54%
% de graphies réussies pour le participe passé	47%

Tableau 7 : Résultats des graphies à l'évaluation initiale - Classe 2

Ici encore, nous constatons que les verbes les mieux réussis ont été les verbes à l'infinitif, tandis que les moins bien, les participes passés. Quinze élèves ont utilisé correctement le test de substitution par un verbe du 3^{ème} groupe à l'infinitif pour orthographier correctement l'occurrence 2 en –er (en utilisant les verbes « mordre », « battre », « prendre », « voir », « croire », ou encore « boire »). Quasiment autant d'élèves – quatorze – ont utilisé la substitution par un verbe du 3^{ème} groupe au participe passé pour orthographier correctement l'occurrence 1. En revanche, l'occurrence (5) qui nécessitait de savoir faire l'accord entre le participe passé « absorbés » et le pronom personnel « nous » a été correctement orthographiée par cinq élèves uniquement. Onze élèves ont reconnu qu'il fallait employer le participe passé, mais sans en faire l'accord, laissant la graphie –é. Il s'agira alors de constater en particulier si la séquence d'enseignement menée a permis aux élèves de mieux réussir à graphier les terminaisons de l'imparfait ainsi que les participes passés. Les détails des réponses des élèves de la classe 2 lors de cette évaluation initiale, en termes de graphies ainsi que de justifications sont consultables en annexes 16 et 18.

En ce qui concerne les cas particuliers d'élèves, nous voyons – grâce au tableau qui figure en annexe 16 – que dans la classe 2, quatre élèves ont obtenu 100% de graphies correctes dès l'évaluation initiale, soit deux fois moins d'élèves que dans l'autre classe. Dans cette classe encore, d'autres élèves ont eu beaucoup plus de difficultés à réussir, tels que les élèves 7 et 22 qui n'ont obtenu aucune réponse juste. De plus, dix élèves ont obtenu entre 17% et 50% de graphies correctes seulement, ici encore soit deux fois plus que dans la classe 1. Il s'agira donc également de pouvoir constater si la séquence de langue suivie a pu permettre à ces élèves de progresser autant que les autres.

Jusqu'alors, nous pouvons déjà constater que les graphies qui ont été les mieux réussies sont davantage celles dont les élèves ont pu en justifier le choix, notamment en ce qui concerne les verbes à l'infinitif. En revanche, les occurrences les moins bien réussies ont été celles du participe passé, ce qui correspond pour l'instant aux résultats de la recherche présentée dans l'état de l'art.

1.1.2. En terme de qualité de justifications données

Je précise ici que, lors des évaluations initiales et finales, j'ai distingué quatre types de réponses données en terme de justification de graphies : dans les tableaux en annexes 17, 18, 21 et 22, le chiffre 2 correspond à une justification utilisant le test de substitution ou à une justification correcte, à chaque fois assez complètes pour pouvoir à mon avis permettre à l'élève de ne pas faire d'erreur en orthographiant la terminaison (bien qu'il puisse y avoir une justification correcte et une erreur dans la graphie) ; le chiffre 1 correspond à une justification correcte, mais insuffisamment complète pour permettre à l'élève d'éviter les erreurs ; le chiffre 0 correspond à une justification fautive ; tandis que le signe « _ » correspond à une absence de justification.

% de justifications réussies au total	19,00%
% de justifications réussies pour l'infinitif	20%
% de justifications réussies pour l'imparfait	16%
% de justifications réussies pour le participe passé	20%

Tableau 8 : Résultats des justifications à l'évaluation initiale - Classe 1

Nous pouvons voir dans le tableau 8 ci-dessus qu'uniquement 19% des justifications ont été réussies par les élèves de la classe 1, lors de l'évaluation initiale. En partant de

ce constat, nous pourrions par exemple constater si les élèves, à la fin de la séquence, ont mieux su justifier leurs graphies.

Dans la classe 1, nous pouvons par ailleurs constater – dans le tableau consultable en annexe 17 – que dix-huit élèves sur les vingt-cinq présents n’ont strictement aucune justification correcte ou assez complète pour leur permettre d’éviter les erreurs de graphies. Ce résultat est conséquent, puisqu’il s’agit d’environ trois quart des élèves de la classe.

Le tableau 9 ci-dessous présente lui aussi les pourcentages de justifications réussies lors de l’évaluation initiale, mais cette fois par la classe 2.

% de justifications réussies au total	43,50%
% de justifications réussies pour l'infinitif	54%
% de justifications réussies pour l'imparfait	33%
% de justifications réussies pour le participe passé	47%

Tableau 9 : Résultats des justifications à l'évaluation initiale - Classe 2

Nous constatons que c’est nettement plus de justifications correctes et complètes que dans la première classe. Cela s’est traduit par le fait que dans cette classe, beaucoup d’élèves étaient beaucoup plus au point sur l’utilisation de la substitution pour réussir à orthographier correctement les formes en /E/. De plus, nous constatons ici encore que ce sont les graphies des verbes à l’imparfait qui ont été justifiées le moins facilement par les élèves. Beaucoup d’élèves m’ont dit, au cours de cette séquence de langue : « Je remplace par un verbe du 3^{ème} groupe à l’imparfait » sans comprendre que cette démarche ne pouvait pas les aider à mieux orthographier les terminaisons. En effet, quel que soit leur groupe, tous les verbes à la première, deuxième, et troisième personne du singulier, ainsi qu’à la troisième personne du pluriel à l’imparfait s’entendent /E/ en leur fin. Il n’y a donc pas, contrairement aux verbes à l’infinitif ou au participe passé, de distinction phonétique possible. Je leur ai donc donné l’astuce d’essayer avec un infinitif, avec un participe passé : si aucun des deux ne fonctionne, il y a plus de chance que ce soit l’imparfait qui doit être employé.

En ce qui concerne les cas particuliers d’élèves, dans la classe 2, douze élèves sur les vingt-six présents n’ont aucune justification correcte ou assez complète pour leur permettre d’éviter les erreurs. Dans cette classe encore, ce résultat est conséquent

puisque'il s'agit d'environ la moitié de la classe. Il s'agira alors de constater si la séquence menée a permis aux élèves de savoir justifier leurs graphies et ainsi, de faire moins d'erreurs de terminaisons en /E/. Tous les résultats de justifications des élèves de la classe 2, obtenus lors de l'évaluation initiale sont disponibles en annexe 18.

En conclusion, nous pouvons remarquer dans le tableau 10 que moins de graphies ont été réalisées correctement par la classe 2 lors de l'évaluation initiale. Cela peut s'expliquer par le fait que cette dernière est une classe que nous pourrions qualifier de plus « lambda » que la classe 1, avec des élèves qui ne présentent pas particulièrement de facilités. Par contre, c'est la classe 2 qui a nettement mieux réussi les justifications, dès l'évaluation initiale, les élèves étant beaucoup plus à l'aise avec l'utilisation du test de substitution. En revanche, les élèves des deux classes savent mieux, lors de l'évaluation initiale, choisir la graphie correcte que lui attribuer une justification correcte et complète. Il s'agit bien du processus de justification qui semble être l'un des plus compliqués.

	Classe 1	Classe 2
Pourcentage de graphies correctes	71,50%	57%
Pourcentage de justifications correctes et complètes	19%	43,50%

Tableau 10 : Ensemble des résultats de l'évaluation initiale

Ce constat constitue effectivement l'un des points de départ de l'enjeu de notre séquence : faire en sorte que les élèves puissent justifier leur choix avec plus d'aisance, et vérifier, suite à cela, s'ils orthographient mieux les terminaisons en /E/. Les résultats obtenus à la fin de la séquence vont nous permettre de le vérifier.

1.2. Les évaluations finales

1.2.1. En terme de quantité de graphies correctes

Nous voyons dans le tableau ci-dessous qu'il y a eu une augmentation de 17,5% de graphies correctes entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale pour la classe 1 ; ainsi qu'une augmentation de graphies correctes d'uniquement 2,5% pour l'infinitif, mais de 8,2% pour l'imparfait et que de 29,5% pour le participe passé. L'hypothèse selon laquelle la différenciation de l'archiphonème /E/ en fin de verbe est une notion complexe sur laquelle il faut passer du temps et qui doit s'inscrire dans un enseignement progressif semble se vérifier.

	Evaluation initiale	Evaluation finale
% de graphies réussies au total	71,50%	84%
% de graphies réussies pour l'infinitif	83%	85%
% de graphies réussies pour l'imparfait	73%	79%
% de graphies réussies pour le participe passé	68%	88%

Tableau 11 : Comparaison des résultats des graphies de la classe 1

En prenant en compte ces résultats, visibles dans le tableau 11, nous pouvons dire qu'entre le début et la fin de la séquence de langue, les élèves de la classe 1 ont progressé en ce qui concerne le fait d'orthographier correctement les terminaisons, à la fois des verbes à l'infinitif, à l'imparfait et au participe passé. Toutefois, ils n'ont que peu progressé en ce qui concerne les verbes à l'infinitif (ce qui n'est pas anormal puisque les résultats étaient déjà élevés au départ, ce qui laisse une marge de progression plus limitée) ; les progrès les plus nets sont en rapport avec la graphie des participes passés. Par exemple, pour l'occurrence 1 de l'évaluation finale qui nécessitait de savoir faire l'accord entre le participe passé « approuvées » et le groupe nominal « Ces paroles », vingt-deux élèves sur les vingt-quatre présents ont su graphier (donc accorder) correctement.

En ce qui concerne maintenant des cas particuliers d'élèves, nous constatons que, contrairement à l'évaluation initiale, aucun élève n'a obtenu 0% de réponse juste. L'élève ayant obtenu 0% de réponse juste lors de l'évaluation initiale en a obtenu 33% lors de l'évaluation finale. Par ailleurs, les élèves en difficultés lors de l'évaluation initiale ont considérablement progressé : en effet, ils sont passés d'entre 17% et 50% de graphies correctes à entre 67% et 100% de graphies correctes. Tous les résultats de graphies des élèves de la classe 1, obtenus lors de l'évaluation finale sont disponibles en annexe 19.

Dans le tableau 12 ci-dessous, nous pouvons constater que pour la classe 2, il y a eu une augmentation considérable de 40,3% de graphies correctes entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale et au cours de la séquence de langue menée. Par ailleurs, les verbes à l'infinitif ont été moins bien réussis que lors de l'évaluation initiale, mais il y a eu une augmentation de graphies correctes de 50% pour l'imparfait et de 53,2% pour le participe passé ; de nets progrès sont alors à noter entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale. L'hypothèse selon laquelle la différenciation de l'archiphonème /E/

en fin de verbe est une notion complexe sur laquelle il faut passer du temps et qui doit s’inscrire dans un enseignement progressif se vérifie.

	Evaluation initiale	Evaluation finale
% de graphies réussies au total	57,00%	80%
% de graphies réussies pour l'infinitif	92%	85%
% de graphies réussies pour l'imparfait	54%	81%
% de graphies réussies pour le participe passé	47%	72%

Tableau 12 : Comparaison des résultats des graphies de la classe 2

En ce qui concerne maintenant les cas particuliers d’élèves, nous remarquons que quatorze élèves de la classe 2 ont obtenu 100% de graphies correctes lors de l’évaluation finale, soit dix élèves de plus que lors de l’évaluation initiale. C’est plus que dans la classe 1 pour l’évaluation finale (trois élèves de plus), alors que lors de l’évaluation initiale, deux fois moins d’élèves de classe 2 que de classe 1 avaient réussi à orthographier toutes les formes en /E/ correctement. Un seul élève conserve 0% de graphies correctes lors de l’évaluation finale¹⁵. L’élève 22 passe quant à lui de 0% de graphies correctes lors de l’évaluation initiale à 50% de formes en /E/ correctement orthographiées lors de l’évaluation finale. Enfin, lors de l’évaluation finale, cinq élèves sont toujours en difficultés et obtiennent entre 17% et 50% de graphies correctes pour les formes en /E/. C’est toutefois cinq élèves de moins que lors de l’évaluation initiale. Ceci étant dit, les cinq élèves restant en difficultés font partie du groupe de ceux qui l’étaient déjà lors de l’évaluation initiale. Parmi eux, seuls les élèves 21 et 22 ont progressé, en passant respectivement de 17% à 50% de réussite et de 0% à 50% de réussite. Enfin, les cinq autres élèves – les élèves 3, 4, 5, 14 et 25 – qui étaient en difficulté lors de l’évaluation initiale ont fait des progrès considérables : les élèves 3 et 4 passent de 17% de réussite à 83% lors de l’évaluation finale ; l’élève 5 passe de 33% à 100% de réussite ; l’élève 14 passe de 50% à 100% de réussite ; enfin, l’élève 25 de 50% à 83%. Tous les résultats de graphies des élèves de la classe 2, obtenus lors de l’évaluation finale sont disponibles en annexe 20.

¹⁵ L’élève 7 conserve malheureusement de très lourdes difficultés langagières, notamment en terme de production écrite, et bénéficie d’un PAP.

1.2.2. En terme de qualité de justifications données

Au sein de la classe 1, nous constatons qu'il y a eu une augmentation de 264% de justifications correctes et complètes données depuis l'évaluation initiale. La séquence semble donc avoir fait largement progresser les élèves en la matière. Cette fois encore, nous comptons autant de justifications correctes et complètes en ce qui concerne les verbes à l'infinitif et ceux au participe passé. En revanche, les graphies ayant été justifiées correctement et de manière complète le moins facilement ont encore été celles correspondant aux verbes à l'imparfait. Toutefois, une augmentation de justifications correctes et complètes est notée, quel que soit le mode et le temps du verbe : effectivement, nous comptons une augmentation de 295% de justifications correctes et complètes pour les verbes à l'infinitif ainsi que les participes passés ; 262,5% pour les verbes à l'imparfait. Les élèves de la classe 1, comme nous pouvons le voir dans le tableau 13, ont donc mieux réussi – et de loin – à justifier leurs graphies lors de l'évaluation finale que lors de l'évaluation initiale.

	Evaluation initiale	Evaluation finale
% de justifications réussies au total	19,00%	71%
% de justifications réussies pour l'infinitif	20%	79%
% de justifications réussies pour l'imparfait	16%	58%
% de justifications réussies pour le participe passé	20%	79%

Tableau 13 : Comparaison des résultats des justifications de la classe 1

Par ailleurs, nous pouvons voir que, lors de l'évaluation finale, seulement deux élèves de la classe de 1 sur les vingt-quatre présents n'ont aucune justification correcte ou assez complète pour leur permettre d'éviter les erreurs de graphies des formes en /E/¹⁶. Il s'agit de seize élèves de moins que lors de l'évaluation initiale. Notons également que par exemple, les élèves 2, 6, 16, 19, 20, 24 et 25 – soit sept élèves – passent de 0% de graphies correctes et complètes lors de l'évaluation initiale à 100% lors de l'évaluation finale. Tous les résultats de justifications des élèves de la classe 1, obtenus lors de l'évaluation finale sont disponibles en annexe 21.

Lors de l'évaluation finale et au sein de la classe 2, il y a eu 29% de graphies en plus qui ont été justifiées correctement que lors de l'évaluation initiale. C'est donc cette

¹⁶ Les élèves 5 et 9 concernés sont malheureusement deux élèves ayant des difficultés très importantes dans toutes les matières scolaires – et dont l'un est décrocheur – et qui ne sont pas du tout suivis par les parents.

fois moins de justifications correctes et complètes données que dans la classe 1. En revanche, nous constatons une augmentation de justifications correctes et complètes données, à la fois pour les verbes à l’infinitif, à l’imparfait et au participe passé. En effet, il y a eu une augmentation de justifications complètes et correctes de 27% pour les verbes à l’infinitif, 24% pour les verbes à l’imparfait et 25,5% pour les participes passés. Ainsi, même si l’échelle des progrès dans cette classe est moins importante que dans l’autre, la séquence de langue menée a quand même aidé les élèves à savoir davantage justifier leurs graphies. Par ailleurs, nous constatons ici encore, dans le tableau 14, que ce sont les graphies des verbes à l’imparfait qui ont été justifiées le moins facilement par les élèves.

	Evaluation initiale	Evaluation finale
% de justifications réussies au total	43,50%	56%
% de justifications réussies pour l'infinitif	54%	69%
% de justifications réussies pour l'imparfait	33%	41%
% de justifications réussies pour le participe passé	47%	59%

Tableau 14 : Comparaison des résultats des justifications de la classe 2

En ce qui concerne maintenant les cas particuliers d’élèves de la classe 2, six élèves sur les vingt-sept présents lors de l’évaluation finale ne donnent encore aucune justification correcte ou assez complète pour leur permettre d’éviter les erreurs. La raison qui pourrait me permettre d’expliquer ce résultat est la suivante : j’ai pu constater lors des rencontres parents/professeurs de début d’année scolaire que les élèves de la classe 2 étaient pour la plupart moins suivis et avaient moins de « pression » de la part de leurs parents en ce qui concerne la réussite scolaire. En effet et tout d’abord, j’ai rencontré moins de parents de la classe 2 que de celle de la classe 1, ce qui montre peut-être – je ne peux que le supposer – un intérêt moindre de la part des parents en ce qui concerne l’école. Ensuite, lorsque j’ai demandé aux parents de la classe 2 s’ils aidaient leurs enfants à faire leurs devoirs et s’ils vérifiaient leur travail et que leurs leçons soient apprises, la plupart m’ont répondu que non, parce qu’ils laissaient leurs enfants se « débrouiller » et qu’ils ne les aidaient qu’une fois que ceux-ci leur réclamaient de l’aide. Enfin, les parents, inquiets de l’orthographe « catastrophique »¹⁷ de leurs enfants étaient pour la plupart des parents d’élèves de la classe 1. En tous les cas, ce chiffre est

¹⁷ Propos de parents d’élèves

encore conséquent, mais il représente toutefois deux fois moins d'élèves que lors de l'évaluation initiale. Je note également que sur ces six élèves, certains m'ont dit ne pas avoir eu le temps de finir le contrôle de fin de séquence, donc d'écrire leurs justifications de graphies. Dans la classe 2 et contrairement à la classe 1, je note qu'aucun élève ne passe de 0% lors de l'évaluation initiale à 100% de justifications correctes et complètes lors de l'évaluation finale. Les élèves 5, 13 et 21 passent par exemple de 0% à 33% de justifications correctes et complètes ; les élèves 4 et 27 de 0% à 50% ; enfin, l'élève 3 de 0% à 83%. Je note en dernier lieu qu'en ce qui concerne les élèves des deux classes, et ce pour les évaluations initiales et finales, les pourcentages de réussite pour la classe ont toujours été moins élevés en ce qui concerne la justification, par rapport aux graphies correctes. Cela correspond au fait que, lorsque j'ai demandé aux élèves quelles avaient été leurs difficultés dans les évaluations, un grand nombre m'ont répondu qu'il leur était bien plus difficile de justifier que de trouver la bonne orthographe. Tous les résultats des justifications des élèves de la classe 2, obtenus lors de l'évaluation finale sont disponibles en annexe 22.

En constatant que les progrès en matière de justification de graphies et ceux concernant l'orthographe des terminaisons en /E/ sont globalement allés de pair au cours de cette séquence, nous pouvons avancer que notre hypothèse – faire se développer chez les élèves les questionnements et les activités réflexives face à la langue les encourage à contrôler plus efficacement leur orthographe des terminaisons en /E/– est vérifiée.

1.3. La production écrite

Pour faire l'analyse de la rédaction finale, j'ai calculé le total de formes en /E/ utilisées par chaque élève des deux classes, le total de formes en /E/ correctes pour chaque élève, ainsi que le détail du nombre de formes à l'imparfait, à l'infinitif et au participe passé (ainsi que d'autres formes comme le subjonctif, le conditionnel ou le passé simple) utilisées par chaque élève et orthographiées correctement. Je note également ici que j'ai analysé le premier jet des productions écrites des élèves. Cela a l'avantage de pouvoir faire ressortir leur orthographe spontanée. Je trouvais que cette démarche rendrait certainement mon analyse plus juste : si une première correction avait été faite, les résultats auraient sans doute été biaisés. L'intérêt était de constater la manière d'orthographier des élèves, lorsqu'ils sont seuls et ne bénéficient pas d'aide

extérieure. Cependant, les élèves ont eu le temps du contrôle de leurs graphies, de la relecture. Ce premier jet n'a pas été noté.

	Classe 1	Classe 2
% de graphies en /E/ correctes	89%	78%
% de graphies à l'infinitif correctes	91%	75%
% de graphies à l'imparfait correctes	90,50%	86%
% de graphies au participe passé correctes	79,50%	68%

Tableau 15 : Résultats confondus des graphies de formes en /E/ - Production écrite finale

Nous remarquons grâce au tableau 15 que, dans les deux classes, les terminaisons en /E/ ont été relativement bien orthographiées dans la production écrite, quelles qu'elles soient. En revanche, nous pouvons voir dans les tableaux en annexes 23 et 24 – qui présentent respectivement les résultats de graphies des élèves de la classe 1 et de la classe 2 lors de la rédaction finale – que les verbes orthographiés correctement avec le plus de difficultés sont ceux appartenant à d'autres formes qu'à l'infinitif, qu'à l'imparfait ou qu'au participe passé. Ce dernier résultat peut bien entendu s'expliquer par le fait que les modes ou les temps employés par les élèves n'ont pas été travaillés ni revus en cours pendant la séquence ni en amont de celle-ci. Les verbes correctement orthographiés avec le plus de difficultés dans l'écrit restent par ailleurs les participes passés ; certainement toujours parce qu'ils font partie des formes – notamment par leur accord mais également par leur contexte d'emploi pluriel – nécessitant le plus de vigilance syntaxique (**Tous deux étaient fatigué, *Son armure toute cabossés*)¹⁸. En revanche, nous avons toutefois constaté qu'un nombre plutôt important de participes passés avaient été réussis et correctement accordés lors des productions écrites, mais aussi que les élèves ont progressé en la matière tout au long de la séquence. Il a donc été utile de « s'arrêter » avec eux sur cette forme et sur son accord au sein de la phrase. En conclusion, nous pouvons dire que les résultats obtenus en terme de production écrite ont été plutôt encourageants puisqu'ils montrent que les élèves ont su en grande partie différencier spontanément les différentes graphies qui correspondent au son /E/ en fin de verbe, d'autant plus qu'aucune consigne n'a été donnée pour les inciter à faire spécialement attention à leur orthographe des terminaisons en /E/.

¹⁸ Graphies d'élèves lors de la production écrite finale

À la vue des résultats obtenus lors de la séquence de langue, nous pouvons dire que le bilan est positif : dans l'ensemble, les élèves ont beaucoup progressé ; tous résultats confondus des évaluations finales sont meilleurs que ceux des évaluations initiales, ce qui témoigne des progrès des cinquante-trois élèves de 5^{ème}. Les résultats des études de l'état de l'art – notamment sur la difficulté de l'emploi du participe passé – se sont vérifiés, mais également nos hypothèses selon lesquelles la différenciation de l'archiphonème /E/ en fin de verbe est une notion complexe sur laquelle il faut passer du temps et qui doit s'inscrire dans un enseignement progressif, et le fait de développer leurs justifications aide les élèves à contrôler plus efficacement leur orthographe et à avoir ainsi plus d'aisance pour éviter les erreurs. Lorsque la progression des élèves est visible, cela m'encourage d'autant plus à réitérer ce qui a marché. J'ai été à la fois satisfaite de l'implication des élèves dans cette séquence – même si certains ont parfois manifesté de la méfiance ou de la lassitude envers les notions – et des résultats obtenus. Ainsi, si cette expérience était à refaire et dans la perspective de mener à nouveau cette séquence, je me suis demandé quels pouvaient en être notamment les points à améliorer.

2. Proposition de remédiation ou réaménagement

2.1. Les limites de la recherche et les perspectives

En assistant aux cours qui nous ont été dispensés à L'Ecole Supérieure de Professorat et d'Education (ESPE) de Grenoble, et au cours de notre pratique d'enseignantes stagiaires, nous avons pu nous rendre compte qu'une séquence d'enseignement gagne toujours à être repensée, modifiée, approfondie afin d'être encore améliorée. Lorsque je mènerai de nouveau cette séquence de langue – car j'ai été agréablement surprise de son efficacité, pour l'instant mesurée à court terme uniquement – je serai attentive à plusieurs points qui sont à optimiser et dont je me suis rendu compte au fur et à mesure de l'avancée dans la séquence.

Tout d'abord, je tâcherai de mieux insérer cette séquence de langue au sein de la progression annuelle de langue pensée pour mes classes. En effet, n'ayant choisi ni le domaine ni le sujet du mémoire au moment où j'ai construit ma progression annuelle de langue, j'ai fait au mieux pour que cette dernière soit placée assez logiquement et pour que des pré-requis aient pu être étudiés en amont, mais d'autres notions à étudier auraient à mon avis pu encore aider les élèves. En effet, j'aurais pu faire travailler et

réviser les élèves sur les notions d’auxiliaire, de passé composé, de participe passé ou encore d’accord du verbe avec son sujet – notions n’ayant pas été abordées avant la séquence. Par ailleurs, j’ai été surprise qu’un nombre important d’élèves ne reconnaissent l’imparfait ni n’en connaissent les terminaisons, notamment lors de l’évaluation initiale où certains, orthographiant des verbes en –er ou –é, entouraient comme temps correspondant celui de l’imparfait. Si c’était à refaire, je verrais bien entendu ce temps en amont avec les élèves, pour qu’ils puissent être beaucoup plus à l’aise lors du déroulement de la séquence de langue. De plus, je pense qu’il serait également nécessaire d’aborder, avant une séquence comme celle-ci, les temps du récit et l’alternance imparfait/passé simple. En effet, cela aurait je pense permis aux élèves de pouvoir mieux repérer le contexte d’emploi de l’imparfait, et ainsi, d’en orthographier les terminaisons davantage au bon endroit.

Le travail et la révision de certaines notions en amont m’aurait également permis de mieux gérer le temps accordé initialement à chaque séance. En effet, j’ai eu besoin de « rajouter » des temps de révision en ce qui concerne les notions mal connues des élèves – et indispensables à la séquence. Cela m’a fait perdre du temps et je n’ai donc pas pu mener la dernière séance que nous avions prévue. Je trouve cela dommage car cette séance nous aurait permis d’ « aller plus loin » avec les élèves, puisqu’il s’agissait d’une séance sur les pièges de la langue.

Toujours d’un point de vue temporel, j’aimerais pouvoir constater ce qu’il « reste » des notions assimilées par les élèves et des apprentissages, ce plusieurs semaines après leur étude. Cela me permettrait de constater si les graphies correctes des terminaisons en /E/ sont véritablement entrées dans l’écriture spontanée des élèves, ou si elles constituent encore une application « éphémère » de la leçon de langue. Je pense d’ailleurs essayer de m’en rendre compte dès cette année, en évaluant de nouveau les élèves au mois de juin – sans leur demander de réviser la leçon auparavant.

En ce qui concerne maintenant le contenu de la séance 2, et plus particulièrement la leçon, je proposerais de nouveau la leçon sous forme de carte mentale, car je reste persuadée de ses avantages pour l’apprentissage chez certains élèves. En revanche, j’en proposerais également une version sous forme de texte, autrement dit de leçon plus « classique ». En effet, certains élèves m’ont dit être « perturbés » par la forme de carte heuristique (disponible en annexe 7) et avoir plus de facilités à apprendre lorsque toutes

les notions à connaître sont rédigées entièrement. Je proposerais les deux versions car la carte mentale a par ailleurs beaucoup plu et simplifié l'apprentissage, l'assimilation et la mémorisation des notions pour d'autres élèves. Toujours d'un point de vue des contenus, je consacrerai sûrement encore davantage de temps à la notion de participe passé et à son accord au sein de la phrase, car celle-ci est à mon avis l'une des plus compliquée de l'orthographe du français, reste fragile pour les élèves de mes classes et nécessite un travail régulier et approfondi. Je consacrerai certainement un temps de leçon aux accords du participe passé, en commençant par étudier les plus simples pour aborder – une fois seulement que les accords dits « simples » sont bien maîtrisés – l'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » lorsque le COD est placé avant le verbe. Par ailleurs, la justification de graphies a beaucoup été travaillée en groupes et à l'oral lors de cette séquence de langue, notamment pendant l'activité « Qui a raison ? » de séance 2 ou la dictée « zéro faute » de séance 3. Même si cette démarche de travail de groupes et de confrontation de représentations et de points de vue est très intéressante et a « accroché » les élèves, il a manqué à mon avis un temps de réflexion personnelle et de formulation écrite de chaque élève, en terme de justifications de graphies. Je m'en suis aperçue en constatant que les élèves n'avaient que peu progressé dans la formulation de leurs phrases ainsi que leur syntaxe lors des justifications écrites des évaluations – qui manquaient encore souvent de clarté. Or, je pense que la clarté de formulation personnelle éclaire également les choix de graphies lorsque l'on orthographie.

Enfin, en ce qui concerne la notation, je n'insèrerais pas l'évaluation finale de langue dans un contrôle de fin de séquence, ce afin que les élèves puissent concentrer leur énergie et leur attention sur la réussite de la notion de langue en particulier, et qu'ils puissent aussi avoir le temps de finir et de justifier sereinement toutes leurs graphies. Si je menais de nouveau cette séquence de langue en parallèle à autre séquence, je séparerais donc les évaluations finales et ne les ferais pas passer aux élèves le même jour, lors de la même heure de cours. Enfin, j'essaierais peut-être de n'attribuer de note à aucune des deux évaluations – initiale comme finale – afin de pouvoir voir si une différence se présente dans les résultats obtenus, voir si la pression de la note tient un rôle important dans la réussite des élèves.

2.2. L'impact de l'étude pour le métier d'enseignant

Avant de réaliser cette étude, je n'avais encore jamais essayé de mener une séquence d'enseignement, consacrée à un point de langue en particulier. Or j'ai pu constater à la fois au long de mon parcours d'élève, mais également en ces débuts de pratique professionnelle, que les notions que nous assimilons les plus rapidement et facilement sont en général celles que nous voyons et appliquons très régulièrement. L'enseignement en séquence permet d'assurer un apprentissage pensé, réfléchi, progressif et régulier des notions à assimiler. Je pense que ce type d'enseignement – plutôt que des séances de langue décrochées, sur des notions qui ne sont plus abordées ni révisées une fois la leçon passée – est beaucoup plus efficace en terme d'assimilation et de mémorisation. Je pense donc renouveler ce type d'enseignement de la langue en séquences, qui me paraît plus abordable pour les élèves, mieux pensé, plus efficace et moins décourageant également – car les élèves se plaignent parfois d'oublier aussi vite les notions apprises qu'ils les ont d'abord, dans un premier temps et souvent pour un contrôle, assimilées.

Conclusion

Une fois le domaine d'étude choisi – l'orthographe du français – et le sujet délimité – la graphie des terminaisons de verbe en /E/ - j'ai fait plusieurs recherches sur l'état de l'art dans ce domaine et j'ai lu différents ouvrages de littérature scientifique concernant le sujet plutôt général de la didactique de la langue dans le second degré et les sujets plus particuliers de l'enseignement de l'orthographe du verbe ; du cas enfin de l'homophonie verbale en /E/. Ce travail m'a permis de me rendre compte que cette dernière constitue un problème et une préoccupation importante de la didactique du français.

J'ai ainsi eu la chance de constater que les apports théoriques en ce domaine sont riches. Des chercheurs en didactique apportent donc par exemple plusieurs conseils aux enseignants de lettres pour que ces derniers puissent permettre à leurs élèves d'accéder plus aisément à la maîtrise de l'orthographe du français, tels que faire se développer leurs capacités d'observation et de réflexion, éveiller leur curiosité face à l'orthographe de leur langue, réussir à leur redonner confiance en leurs capacités personnelles, adopter une démarche progressive et laisser le temps aux apprentissages, ou encore développer l'apprentissage de la langue dans les activités d'écriture.

Ce travail de recherche a été passionnant, et c'est à partir de celui-ci que nous avons commencé – ma collaboratrice Roxanne Eveno et moi-même – à nous questionner sur la nature de l'enseignement que nous avons alors envie de dispenser. La question de laquelle nous sommes parties est la suivante : dans quelle mesure des activités réflexives qui dédramatisent l'orthographe aident-elles les élèves à mieux écrire les formes en /E/ en fin de verbe ? Nous avons par la suite formulé des hypothèses afin d'essayer d'y répondre. Nous pensions tout d'abord que la différenciation de l'archiphonème /E/ en fin de verbe est une notion complexe sur laquelle il faut passer du temps et qui doit s'inscrire dans un enseignement progressif ; nous pensions ensuite que le fait de développer leurs justifications aide les élèves à contrôler plus efficacement leur orthographe et à avoir ainsi plus d'aisance pour éviter les erreurs.

Ces hypothèses ont été le fil directeur – avec les objectifs généraux d'apprentissage – de la construction de notre séquence ainsi que de la nature de nos pratiques enseignantes.

Lors de l'analyse des résultats de mes classes pour les évaluations initiale et finale, j'ai pu constater que ces hypothèses étaient toutes deux en grande partie vérifiées, puisque mes élèves ont obtenu majoritairement de meilleurs résultats à la fin de la séquence qu'en son début – à la fois en terme de terminaisons verbales en /E/ correctement orthographiées et de justifications de graphies correctes et complètes. J'ai pu également constater que, pour une partie importante des formes verbales étudiées, la justification correcte des graphies était effectivement allée de pair avec les progrès qu'ont fait les élèves lorsqu'ils savent choisir la terminaison adéquate pour un verbe. En revanche, les résultats des études présentées dans l'état de l'art se sont vérifiés également : en ce qui concerne les graphies du son /E/ en fin de verbe, ce sont celles du participe passé que les élèves ont le plus de mal à intégrer et à appliquer. Cela s'est notamment expliqué par le fait que l'accord du participe passé – qu'il soit employé avec l'auxiliaire « avoir » ou qu'il soit employé comme adjectif – est l'un des accords les plus difficiles à réaliser pour les élèves : il faut avoir une vigilance orthographique et une attention portée au contexte syntaxique aigues. Par ailleurs, les justifications les plus difficiles ont été celles correspondant à l'imparfait : les élèves connaissent encore mal la valeur de ce temps et ont des difficultés à comprendre pourquoi la substitution par un autre verbe à l'imparfait – du 2^{ème} ou du 3^{ème} groupe – ne peut pas les aider à éviter les erreurs ; pourtant, ceci ne les empêche pas forcément d'orthographier les terminaisons à l'imparfait correctement.

Le bilan positif que je tire de l'amélioration des résultats, des progrès qu'ont fait mes élèves, de leur satisfaction personnelle lorsqu'ils se sont sentis progresser ; mais également le bilan que tire de ma propre amélioration de pratique professionnelle, largement encouragée par les notions dont j'ai pris connaissance au cours de ce travail de recherche ainsi que de l'organisation de l'enseignement en séquence de cours ; enfin, le plaisir que j'ai pris à mener cette séquence de langue – m'incitent et me donnent envie tout à la fois de réitérer ce type d'expérience de recherche, instructrice et formatrice.

Bibliographie

Antibi, A. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Math'Adore, 2003, p.160.

Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Grenoble : Delagrave.

Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Brissaud, C. et Cogis, D. (2008). L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition. *4^e congrès mondial de la linguistique française*. Paris : Institut de linguistique française, p. 413 à 424.

Brissaud, C., Jaffré, J.-P. et Pellat, J.-C. (dir.) (2008). *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas.

Brissaud, C., Fischer, C. et Negro, I. (2012). The relation between spelling and pronunciation : the case of French and the phonological variation /e/ ~ /ɛ/ in different French dialects. *Written Language and Literacy*. 15:1, p.46 à 64.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave Édition.

Dion, J. et Serpereau, M. (2009). *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège : des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrits*. Paris : Delagrave Editions.

Fayol, M., et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fischer, C. et Nadeau, M. (dir.). (2010). *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*. Montréal : Université du Québec.

Lambert, R. (2015). *Guide pour enseigner l'orthographe autrement au cycle 3*. Paris :

Retz.

Luzzati, D. (2010). *Le français et son orthographe*. Paris : Editions Didier.

Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français [en ligne]. 2008. Disponible au format PDF sur Internet : <<http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>>. [Consulté le 20 avril 2014].

Pothier, B. et Pothier, P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique*. Paris : Retz.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2008). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sautot, J.-P. (2002). *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *A.N.A.E.* 2013, n°123, p.164 à 171.

Sommaire des annexes

ANNEXE 1 : Fiche de préparation de séance 1	62
ANNEXE 2 : Fiche de préparation de séance 2	63
ANNEXE 3 : Fiche de préparation de séance 3	64
ANNEXE 4 : Fiche de préparation de séance 4	65
ANNEXE 5 : Evaluation diagnostique, initiale - Copie d'élève.....	66
ANNEXE 6 : Feuille d'activité "Qui a raison ?"	67
ANNEXE 7 : Carte heuristique des graphies du son /E/ en terminaisons de verbe	68
ANNEXE 8 : Feuille d'exercices de consolidation - Copie d'élève.....	69
ANNEXE 9 : Dictée individuelle, séance 3 - Copie d'élève	70
ANNEXE 10 : Dictée dialoguée, de groupe, séance 3 - Copie d'élève	71
ANNEXE 11 : Fiche de préparation de la séance 4, séance annulée	72
ANNEXE 12 : Dictée individuelle, séance 4 - Copie d'élève	73
ANNEXE 13 : Evaluation finale - Copie d'élève	74
ANNEXE 14 : Evaluation finale, production d'écrit - Copie d'élève	75
ANNEXE 15 : Résultats des graphies de la classe 1 - Evaluation initiale	76
ANNEXE 16 : Résultats des graphies de la classe 2 - Evaluation initiale	77
ANNEXE 17 : Résultats des justifications de la classe 1 - Evaluation initiale	78
ANNEXE 18 : Résultats des justifications de la classe 2 - Evaluation initiale	79
ANNEXE 19 : Résultats des graphies de la classe 1 - Evaluation finale	80
ANNEXE 20 : Résultats des graphies de la classe 2 - Evaluation finale	81
ANNEXE 21 : Résultats des justifications de la classe 1 - Evaluation finale	82
ANNEXE 22 : Résultats des justifications de la classe 2 - Evaluation finale	83
ANNEXE 23 : Résultats des formes en /E/ utilisées - Production d'écrit finale de la classe 1.....	84
ANNEXE 24 : Résultats des formes en /E/ utilisées - Production d'écrit finale de la classe 2.....	85

Les supports que j'ai créés pour la réalisation de cette séquence de langue sont les pré-tests, les post-tests, inspirés d'une activité de la séance 1 de la séquence de Martine Dhénin évoquée précédemment. En ce qui concerne les deux dictées intermédiaires, j'ai découpé mon corpus personnel avec deux extraits du roman Yvain, le Chevalier au Lion de Chrétien de Troyes que nous étions en train d'étudier en parallèle. Les exercices intermédiaires que nous avons créés ont été inspirés des exercices du manuel La grammaire par les exercices (Bordas) pour le niveau 5^{ème}, et l'activité « Qui a raison ? » a été inspirée d'une activité de la séance 2 de la séquence de Martine Dhénin.

ANNEXE 1 : Fiche de préparation de séance 1

Fiche de préparation détaillée de séance - Séance 1

- ❖ Objectifs : faire le constat des connaissances sur les terminaisons verbales en /E/, le constat de ce que les élèves « savent ou croient savoir » en la matière
- ❖ Durée : 1h30
- ❖ Support : feuille d'évaluation initiale, extrait du roman *Le roi Arthur* de Michael Morpurgo

Phases d'activités	Durée
<p>Activité 1 : Evaluation diagnostique</p> <p>Dispositif : Travail individuel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avant de distribuer, préciser aux élèves que cette activité n'est pas notée, mais qu'elle va nous permettre de comprendre les erreurs qui sont faites, et savoir comment les éviter. 	20 minutes
<p>Activité 2 : Questions sur l'évaluation</p> <p>Dispositif : Participation orale collective et écrit individuel</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Est-ce que vous avez trouvé cette évaluation facile ou difficile ? Pourquoi ?</i> - <i>Quelles difficultés pose l'évaluation que vous venez de faire ?</i> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Réponse attendue : Nous entendons le même son (/E/), mais il ne s'écrit pas de la même façon. + Expliquer la différence entre /e / et /e/ - <i>Alors, comment pouvons-nous écrire le son /E/ ?</i> - Consigne : « Sur une feuille de brouillon, vous avez environ une minute pour noter le maximum de façons que vous connaissez pour écrire le son /E/ en fin de verbe ». - Constitution du tableau de graphies + Dans le tableau, montrer que le participe passé fonctionne davantage comme un adjectif que comme un verbe. - Comparaison avec l'italien où cette difficulté en fin de verbe ne se pose pas. - Consignes : « Soulignez la base verbale des verbes des deux langues ». « Entourer les terminaisons ». - Conclusion : Il s'agit d'un problème typiquement français. 	1h
<p>Activité 3 : Travail d'écriture</p> <p>Dispositif : Travail individuel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consigne : « Raconte le combat terrible entre Yvain et un dragon, en utilisant les participes passés suivants : « enflammées », « a frappé », « glissé », « s'est avancée » et « criées » ». 	10 minutes

ANNEXE 2 : Fiche de préparation de séance 2

Fiche de préparation détaillée de séance - Séance 2

- ❖ Objectifs : déconstruire les représentations erronées, mettre au point collectivement des outils de justification corrects qui permettent d'éviter les erreurs
- ❖ Durée : 1h30-2h
- ❖ Support : feuille d'activité « Qui a raison ? »

Phases d'activités	Durée
<p><u>Activité 1</u> : Qui a raison ?</p> <p><u>Dispositif</u> : Travail de groupe, ilots</p> <ul style="list-style-type: none">- Répartir les trois feuilles d'activité différentes au sein des six groupes de la classe- Mise en commun à l'oral / Explicitation des choix faits par les groupes- Correction	30 minutes
<p><u>Activité 2</u> : Faire le point sur les différentes graphies du son /E/ en fin de verbe et les justifications diverses qui peuvent leur être associées</p> <p><u>Dispositif</u> : Collectif</p> <ul style="list-style-type: none">- Questions : demander aux élèves de rappeler toutes les graphies pouvant correspondre au son /E/ en terminaison de verbe. Faire associer chaque graphie au temps, mode, et personne correspondants. Rajouter les contextes syntaxiques d'apparition de chaque graphie de verbe et un exemple de phrase pour chaque graphie, proposés par les élèves.- Constitution de la carte mentale.	1h

ANNEXE 3 : Fiche de préparation de séance 3

Fiche de préparation détaillée de séance - Séance 3

- ❖ Objectifs : consolider les nouvelles acquisitions
- ❖ Durée : 1h
- ❖ Support : feuille d'exercices de consolidation, extrait du roman *Yvain, le Chevalier au Lion* de Chrétien de Troyes

Phases d'activités	Durée
<p>Activité 1 : Exercices de consolidation</p> <p>Dispositif : Travail individuel</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Objectif de l'exercice 1</u> : repérer les participes passés employés sans auxiliaire et repérer le nom ou le pronom avec lequel ceux-ci sont accordés. Il s'agit d'un exercice sur le travail de l'accord du participe passé, employé comme adjectif. - <u>Objectif de l'exercice 2</u> : transcrire trois phrases (dont le verbe est conjugué au présent de l'indicatif) au passé composé. Les trois phrases font travailler l'accord du participe passé, employé avec l'auxiliaire « être ». - <u>Objectif de l'exercice 3</u> : même consigne, mais il contient deux phrases dont le participe passé est employé avec l'auxiliaire « avoir » (sans accord nécessaire, le COD étant après le verbe) et une phrase où il est employé avec l'auxiliaire « être ». - <u>Objectif de l'exercice 4</u> : exercice d'association, à chaque début de phrase doit être associé le verbe terminant la phrase, correctement orthographié. Il est composé de cinq phrases donc de cinq associations à faire, qui font travailler tout à la fois l'emploi de l'infinitif, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « être » ainsi que l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir » (COD placé avant ou après le verbe). - Correction au tableau 	30 minutes
<p>Activité 2 : Dictée dialoguée</p> <p>Dispositif : Travail individuel puis travail en groupes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phase de dictée individuelle - Les élèves travaillent en groupes afin de comparer les graphies choisies individuellement pour les verbes se terminant en /E/. Les élèves doivent, avant de réécrire la dictée en groupe, se mettre tous d'accord sur les graphies à adopter : autrement dit, ils ne peuvent passer à l'écrit qu'une fois qu'ils se sont mis d'accord sur la graphie à adopter pour chaque verbe en /E/. A la suite de ce temps d'échange, chaque groupe d'élèves me rend une seule copie : leur nouvelle version collective de la dictée. 	30 minutes

ANNEXE 4 : Fiche de préparation de séance 4

Fiche de préparation détaillée de séance - Séance 4

- ❖ Objectifs : savoir se servir du test de substitution et comprendre son intérêt
- ❖ Durée : 1h
- ❖ Support : extrait du roman *Yvain, le Chevalier au Lion* de Chrétien de Troyes

Phases d'activités	Durée
<p><u>Activité 1</u> : Dictée</p> <p><u>Dispositif</u> : Travail individuel</p>	10 minutes
<p><u>Activité 2</u> : Correction collective, la dictée comme support du travail sur la substitution</p> <p><u>Dispositif</u> : Travail en binômes</p> <ul style="list-style-type: none">- Consigne : « Trouvez, pour chaque verbe en /E/, le verbe que l'on peut substituer, conjugué au temps correct ». « Expliquez pourquoi vous employez ce verbe, ce temps plutôt qu'un autre ».- Mise en commun et correction collective- Rappel : l'intérêt de la substitution par un verbe du 2^{ème} ou du 3^{ème} groupe	30 minutes
<p><u>Activité 3</u> : Discussion autour d'un cas complexe</p> <p><u>Dispositif</u> : Collectif</p> <p>Le cas du participe passé employé comme adjectif :</p> <ul style="list-style-type: none">- Le contexte d'emploi- L'accord avec le nom ou le pronom- L'intérêt de la substitution qui donne à entendre les variations de graphies	20 minutes

ANNEXE 5 : Evaluation diagnostique, initiale - Copie d'élève

Madame CARPANO - Langue

Nom :

Classe :

Prénom :

Evaluation initiale

Complète l'orthographe des mots suivis de pointillés, en choisissant d'utiliser les terminaisons de l'infinitif, du participe passé ou de l'imparfait.

A chaque fois que tu complètes un mot, entoure le temps auquel tu penses qu'il est conjugué et explique aussitôt la raison pour laquelle tu as choisi cette orthographe (sur la ligne en pointillés juste au-dessous). Ne cherche pas à donner la « bonne explication ». Ecris seulement ce que tu crois.

« Le banquet termin^é. (1), Merlin et moi restâmes seuls dans la salle, à regarder (2) mourir le feu. Bercelet, couch^é. (3) de tout son long à mes pieds, le museau contre les braises, s'agit^{ais} (4) nerveusement dans son sommeil. Nous étions silencieux, absorb^é. (5) dans nos pensées. Au bout d'un moment, Merlin tisonna le feu du bout d'un bâton. Quelques étincelles se mêlèrent à la fumée qui s'élev^{er}. (6) paresseusement dans la cheminée. »

Le roi Arthur, Michael Morpurgo

1 : J'ai choisi l'infinitif - le participe passé - l'imparfait

car j'ai un moyen mnémotechnique c'est que l'on remplace le verbe par un autre de 3^{ème} groupe par exemple mourir et si mourir ne fonctionne on essaye avec mordu et ça a marché.

2 : J'ai choisi l'infinitif - le participe passé - l'imparfait

J'ai utilisé un moyen mnémotechnique comme si mordu ne marchait pas ça veut dire que c'est mourir.

3 : J'ai choisi l'infinitif - le participe passé - l'imparfait

Avec le moyen mnémotechnique c'est mordu.

4 : J'ai choisi l'infinitif - le participe passé - l'imparfait

Avec le moyen mnémotechnique c'est mordu qui marchait.

5 : J'ai choisi l'infinitif - le participe passé - l'imparfait

Avec le moyen mnémotechnique c'est mordu.

6 : J'ai choisi l'infinitif - le participe passé - l'imparfait

Avec le moyen mnémotechnique c'est mourir.

ANNEXE 6 : Feuille d'activité "Qui a raison ?"

Groupe 3

Qui a raison ?

Pour chaque verbe à trou, choisissez la graphie correcte et la ou les justification(s) qui vous semblent justes. Pour les justifications que vous pensez fausses, donnez une explication.

Nous étions silencieux, absorb..... (5) dans nos pensées. (...) Quelques étincelles se mêlèrent à la fumée qui s'élev..... (6).

Propositions de réponse pour (5)	Propositions de réponse pour (6)
a) absorbés - Participe passé Parce que c'est « Nous » qui sommes absorbés : il y a un « s ».	a) s'élevait - Imparfait Parce que c'est une action.
b) aborbé - Participe passé Parce qu'on ne peut pas dire « mordre dans nos pensées ».	b) s'élevait - Imparfait Parce que c'est la fumée qui s'élève.
c) absorber - Infinitif Parce que si on remplace « absorber » par « prendre », c'est « prendre », pas « pris ».	c) s'élevait - Imparfait Parce qu'on peut dire « battait ».
d) absorbées - Participe passé Parce que « Nous étions » est « absorbées ».	d) s'élevaient - Imparfait Parce que c'est logique.
e) absorbés - Participe passé Parce qu'on peut dire « partis » et c'est « Nous étions ». Avec « être » on accorde et ils sont plusieurs donc on met un « s » à la fin.	e) s'élevait - Imparfait Parce qu'elle est en train de se lever.

Pour les numéros 5 et 6, quelles graphies retenez-vous ? (5) et (6)

Pour les numéros 5 et 6, quelles justifications ne retenez-vous pas et pourquoi ?

ANNEXE 8 : Feuille d'exercices de consolidation - Copie d'élève

Exercices d'orthographe : le son /E/

Exercice 1

Souligne les participes passés employés sans auxiliaire et surligne le nom ou le pronom avec lequel ils s'accordent.

- 1) Les assiettes brisées n'ont pas été recollées. /
- 2) Amusée, elle regardait les jeux d'un chaton facétieux. /
- 3) Ses devoirs terminés, elle s'est rendue chez sa camarade préférée.
- 4) Après des jeux de ballon endiablés sur la plage, il est rentré avec des vêtements trempés. /

Exercice 2

Mets ces phrases au passé composé.

- 1) Les voyageurs arrivent par le train.
Les voyageurs arrivés par le train.
- 2) La lune monte haut dans le ciel.
La lune est montée haut dans le ciel.
- 3) Toi et moi restons amies.
Toi et moi restées amies.

Exercice 3

Mets ces phrases au passé composé. Quand il y a accord du participe passé, souligne le mot avec lequel se fait l'accord.

- 1) Les enfants avalent leur goûter, puis ils repartent jouer.
Les enfants ont avalé leur goûter, puis ils sont repartis jouer.
- 2) Notre ville invite des comédiens qui viennent et donnent un spectacle.
Notre ville a invité des comédiens qui sont venus et ont donné un spectacle.
- 3) Ses parents vont au cinéma, mais elle ne veut pas les accompagner.
Ses parents vont au cinéma, mais elle ne veut pas les accompagner.

Exercice 4

Associe les expressions pour composer des phrases correctement orthographiées.

- | | | |
|--|---|---------|
| 1. Les biscuits étaient délicieux, je les ai tous | ○ | manger |
| 2. Les cerises ont toutes été | ○ | mangé |
| 3. Je reviendrai quand tu auras fini de | ○ | mangée |
| 4. Il ne reste rien du gâteau qu'ils ont | ○ | mangés |
| 5. La tarte était bonne ; mes frères l'ont entièrement | ○ | mangées |

ANNEXE 9 : Dictée individuelle, séance 3 - Copie d'élève

$$\frac{9}{12} = \frac{7,5}{10}$$

Dictée

Voici donc monseigneur Xucin libre de partir. Bien des larmes furent versées
au moment des adieux. Mais le roi Arthur était impuissant de s'en aller, et
l'on amena les palefreniers équipés pour le voyage. Il fallait se séparer et
Xucin du s'attacher aux larmes et aux baisers de son épouse. Au bout,

- x après l'avis accompagné^{elles} moment, revint au château. Elle gardait
accompagné
- x avec elle le cœur d'Xucin, mais lui d'autres pensées n'allait-elle pas le
pensées.
- x distraire? Il allait retrouver avec ses compagnons la vie aventureuse des héros
retrouvée.

III

ANNEXE 10 : Dictée dialoguée, de groupe, séance 3 - Copie d'élève

Dictée

* rajoute au verbe la marque du féminin "e" et du pluriel "s"

Voici donc, monseigneur Yvain libre de partir. Bien
des armes "est" du féminin pluriel donc on*
furent versés au moment des adieux. Mais
féminin pluriel + verbe être

le roi Arthur était impatient de s'en aller, et l'on
amena les palefrois équipés pour le voyage. Il fallait se
On remplace le verbe par "prendre"
séparer, et Yvain dut s'arracher aux larmes et aux
se prendre → infinitif
baisers de Laudine. La dame, après l'avoir accompagné
un moment, revint au château. Elle gardait avec elle le
cœur d'Yvain, mais lui, d'autres pensées n'allaient-elles
pas bientôt le distraire ? Il allait retrouver avec ses
compagnons la vie aventureuse des tournois !

ANNEXE 11 : Fiche de préparation de la séance 4, séance annulée

Fiche de préparation détaillée de séance – Séance 4 non faite, annulée

- ❖ Objectifs : « Aller plus loin » en termes de connaissances et de compétences, inciter les élèves à veiller et à échapper aux automatismes pour ne pas se laisser entraîner dans les pièges de la langue
- ❖ Durée : 1h
- ❖ Support : corpus de phrases « pièges »

Phases d'activités	Durée
<p>Activité 1 : Travail sur les « phrases pièges » qui posent problème aux élèves</p> <p>Dispositif : Travail en binômes</p> <p>- Travailler sur les mots « parasites » entre sujet et verbe à partir d'un corpus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>ez</i> : « Vous donnez la réplique » / « Je vais vous donner un gâteau » → Ne pas faire à chaque fois l'accord avec « vous ». La terminaison –ez ne se fait pas dès que le pronom « vous » est présent dans une phrase. - <i>ait</i> : « Elle regardait les enfants jouer » / « Elle les regardait » → Ne pas toujours accorder avec le pluriel immédiatement devant. Il ne faut pas forcément faire l'accord entre un terme au pluriel placé devant un verbe et ce même verbe. - <i>é</i> : « Ils sont tombés » / « Ils ont mangé » → Ne pas accorder avec le sujet quand il y a l'auxiliaire « avoir » <p><i>Les termes « vous » et « les » sont « parasites » puisque les élèves ont souvent tendance à faire l'accord entre ces derniers et le verbe. En effet, ces termes sont plus proches du verbe que les sujets avec lesquels l'accord devrait se faire ; étant placés directement devant le terme à conjuguer, ce sont ceux qui sont retenus pour faire l'accord.</i></p>	30 minutes
<p>Activité 2 : Mise en application dans une production d'écrit</p>	20 minutes

ANNEXE 12 : Dictée individuelle, séance 4 - Copie d'élève

Séquence 3
Dictée : des terminaisons verbales en /E/

Note :	Appréciation :
$\frac{11}{12} = \frac{9}{10}$	<u>Très bien</u>

Farcuchement ils s'affrontaient, solides comme des rocs. Leurs heaumes étaient tout calossés, et leurs hauberts si X déclinés qu'ils ne valaient pas plus qu'un floc de moine pour les protéger! Les épées menaçaient maintenant leurs visages. Comment une bataille aussi rude pouvait-elle durer aussi longtemps? Mais les deux adversaires étaient si indomptables que pas un n'avait cédé un pouce de terrain à l'autre.

ANNEXE 13 : Evaluation finale - Copie d'élève

Langue : Le son /E/ en terminaisons de verbes

Complète l'orthographe des mots suivis de pointillés, en choisissant d'utiliser les terminaisons de l'infinitif, du participe passé ou de l'imparfait.

À chaque fois que tu complètes un mot, entoure le temps auquel tu penses qu'il est conjugué et explique aussitôt après la raison pour laquelle tu as choisi cette orthographe.

« Ces paroles furent chaudement approuvées (1) par la cour : tous, aussi bien les barons que les jeunes chevaliers, désiraient (2) fort y aller (3). Mais au milieu de cette allégresse, monseigneur Yvain faisait (4) triste mine, car il pensait bien s'y rendre tout seul. Si le roi s'y présentait, le droit de livrer (5) le combat serait sûrement accordé (6) à Keu, qui se précipiterait pour l'obtenir, ou bien à monseigneur Gauvain... Cette idée le désespérait ! Yvain prit alors la décision d'y aller sans attendre personne ».

1 : J'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait

Il y a déjà un verbe conjugué devant et si l'on prend un verbe du 3^{ème} groupe, cela fait "prises".

2 : J'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait

Quand on prend un verbe du 3^{ème} groupe, cela fait "prenaient".

3 : J'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait

Il y a un "y" devant si on le remplace par un verbe du 3^{ème} groupe, ce dernier sera à l'infinitif.

4 : J'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait

Quand on le remplace par un verbe du 3^{ème} groupe, cela fait "perdait".

5 : J'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait

Il y a un "de" devant et quand on le remplace par un verbe du 3^{ème} groupe, cela donne "prendre".

6 : J'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait

Cela fait "pris" au 3^{ème} groupe.

ANNEXE 14 : Evaluation finale, production d'écrit - Copie d'élève

Exercice d'écriture

Décrivez la scène d'un combat terrible entre un chevalier de votre choix et monstre effrayant et repoussant. Utilisez : - 3 degrés d'intensité absolus !!!

- 3 comparatifs !!!

- 2 superlatifs relatifs !!!

C'était une bataille terrible où s'affrontait le grand chevalier à la tongsoneuse : Steven et le dragon des mines et des montagnes : Armond.

* et puissants

Steven fonce sur le dragon, plus vite qu'un avion de chasse, mais Armond avait la peau très solide, autant qu'un diamant. Le reptile riposta d'un coup de griffe que le chevalier para assez aisément grâce à son arme et ses magnifiques bras bioniques qui ~~étaient~~ sont les plus chers mais aussi les plus solides* du marché. Steven sauta alors sur la tête du monstre et lui enfonga sa tongsoneuse dans l'œil gauche, qui était la partie la moins solide de son corps. Armond était enragé et cracha des gerbes de feu à tous vas. Steven utilisa son ~~éc~~ ^{projecteur} de plasma pour se protéger des flammes qui se révélèrent finalement peu dangereuse. Steven courut vers la bête et lui asséna le coup fatal d'un ~~rapport d'explosion~~ ^{uppercut} dans la mâchoire qui fit s'envoler le dragon plus haut que l'Empire State Building.

ANNEXE 15 : Résultats des graphies de la classe 1 - Evaluation initiale

Elève	Graphie 1 - é	Graphie 2 - er	Graphie 3 - é	Graphie 4 - ait	Graphie 5 - és	Graphie 6 - aient	Nombre de graphies correctes	Maximum de graphies correctes	Pourcentage de réussite
1	é	er	é	ait	és	aient	5	6	83%
2	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%
3	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%
4	é	er	é	ait	er	ait	5	6	83%
5	er	ais	e	e	ais	ent	0	6	0%
6	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%
7	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%
8	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%
9	er	ée	er	er	ait	ent	1	6	17%
10	ait	ait	er	ait	ées	ait	2	6	33%
11	é	er	ait	ait	ait	é	3	6	50%
12	absent								
13	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%
14	refus de faire								
15	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%
16	é	er	é	ait	é	a	4	6	67%
17	é	er	é	é	és	èrent	4	6	67%
18	é	aient	é	e	és	a	3	6	50%
19	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%
20	ai	er	ait	ait	ions	aient	2	6	33%
21	é	er	ait	ait	é	ait	5	6	83%
22	é	er	ait	ait	er	ait	4	6	67%
23	é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%
24	ait	er	é	ait	és	ait	5	6	83%
25	é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%
26	ée	er	ait	ait	er	er	2	6	33%
Total	18	20	18	20	12	15	103	144	71,50%
Détails :									
Infinitif	Graphies correctes		Maximum de graphies correctes	Pourcentage de réussite					
	20	20	24	83%					
Imparfait	35		48	73%					
Participe passé	49		72	68%					

ANNEXE 16 : Résultats des graphies de la classe 2 - Evaluation initiale

Élève	Graphie 1 - é	Graphie 2 - er	Graphie 3 - é	Graphie 4 - ait	Graphie 5 - és	Graphie 6 - ait	Nombre de graphies correctes	Maximum de graphies correctes	Pourcentage de réussite	
1	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%	
2	é	er	é	ées	és	ait	5	6	83%	
3	er	er	er	ée	er	aient	1	6	17%	
4	ée	er	ée	ée	ez	er	1	6	17%	
5	a	er	er	er	er	ait	2	6	33%	
6	é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
7	et	és	és	ent	ions	ent	0	6	0%	
8	é	er	é	ait	ait	ait	5	6	83%	
9	é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
10	é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
11	é	er	é	aient	é	ait	4	6	67%	
12	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%	
13	a	er	er	ait	ons	ent	2	6	33%	
14	é	er	é	ais	é	er	3	6	50%	
15	é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
16	é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
17	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%	
18	ait	er	ait	é	ait	é	1	6	17%	
19	er	er	er	er	er	er	1	6	17%	
20	é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
21	ais	er	ée	ais	ait	ée	1	6	17%	
22	er	é	er	é	er	ée	0	6	0%	
23	é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
24	absent									
25	é	er	é	é	é	aient	3	6	50%	
26	er	er	er	er	er	er	1	6	17%	
27	é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%	
Total	16	24	16	13	5	15	89	156	57,00%	
Détails :										
Infinifitif		24	26	92%						
Imparfait		28	52	54%						
Participe passé		37	78	47%						

ANNEXE 17 : Résultats des justifications de la classe 1 - Evaluation initiale

Elève	Justification 1-é	Justification 2-er	Justification 3-é	Justification 4-ait	Justification 5-és	Justification 6-ait	Nombre justifications complètes	Maximum justifications complètes	Pourcentage de réussite
1	1	2	1	0	1	1	1	6	17%
2	1	1	1	1	1	1	0	6	0%
3	2	2	2	-	2	-	4	6	67%
4	2	1	2	0	1	0	2	6	33%
5	-	-	-	-	-	-	0	6	0%
6	1	1	1	1	1	1	0	6	0%
7	2	1	2	2	2	2	5	6	83%
8	0	0	0	0	0	0	0	6	0%
9	-	0	1	-	-	-	0	6	0%
10	0	0	1	0	0	0	0	6	0%
11	1	-	-	-	-	-	0	6	0%
12	élève absent								
13	0	1	-	2	2	2	3	6	50%
14	-	0	-	-	-	-	0	6	0%
15	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
16	0	1	0	1	1	1	0	6	0%
17	0	0	0	0	0	-	0	6	0%
18	-	0	-	0	-	-	0	6	0%
19	1	1	1	0	1	0	0	6	0%
20	0	1	0	0	0	0	0	6	0%
21	1	0	1	1	1	1	0	6	0%
22	0	0	1	0	2	0	0	6	0%
23	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
24	0	2	1	0	1	0	0	6	0%
25	1	1	1	1	1	1	0	6	0%
26	-	-	0	-	-	-	0	6	0%
Total	5 complètes	5	5	4	5	4	28	150	19,00%
Détails :									
	Justifications correctes	Maximum de justifications correctes	Pourcentage de réussite						
Infinifit	5	25	20%						
Imparfait	8	50	16%						
Participe passé	15	75	20%						

ANNEXE 18 : Résultats des justifications de la classe 2 - Evaluation initiale

Élève	Justification 1 -é	Justification 2 -er	Justification 3 -é	Justification 4 -ait	Justification 5 -és	Justification 6 -ait	Nombre justifications complètes	Maximum justifications complètes	Pourcentage de réussite
1	2	2	2	1	2	1	4	6	67%
2	0	2	0	0	0	-	1	6	17%
3	0	0	0	0	0	0	0	6	0%
4	0	0	-	0	0	0	0	6	0%
5	0	0	-	0	0	0	0	6	0%
6	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
7	0	0	0	-	0	0	0	6	0%
8	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
9	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
10	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
11	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
12	2	2	2	1	2	1	4	6	67%
13	1	0	-	-	-	-	0	6	0%
14	2	2	2	2	2	0	5	6	83%
15	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
16	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
17	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
18	0	1	0	0	0	0	0	6	0%
19	0	0	0	0	0	0	0	6	0%
20	2	2	2	1	-	1	3	6	50%
21	-	-	-	-	-	-	0	6	0%
22	0	0	0	0	0	0	0	6	0%
23	1	1	1	1	1	1	0	6	0%
24	absent								
25	2	2	2	0	0	1	3	6	50%
26	0	0	0	0	0	-	0	6	0%
27	1	1	1	1	1	1	0	6	0%
Total	13	14	13	9	11	8	68	156	48,50%
Détails :									
Infinifit	14	14	13	9	11	8	68	156	48,50%
Imparfait	17	17	52	33%					
Participe passé	37	37	78	47%					

ANNEXE 19 : Résultats des graphies de la classe 1 - Evaluation finale

Élève	Graphie 1 - éés	Graphie 2 - aient	Graphie 3 - er	Graphie 4 - ait	Graphie 5 - er	Graphie 6 - é	Nombre de graphies correctes	Maximum de graphies correctes	Pourcentage de réussite
1	és	aient	er	ais	er	é	4	6	67%
2	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
3	ées	és	er	ait	er	é	5	6	83%
4	ées	és	er	ait	er	és	4	6	67%
5	ées	é	ait	ait	es	ait	2	6	33%
6	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
7	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
8	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
9	ées	aient	é	ait	é	4	4	6	67%
10	ées	aient	ez	ait	er	é	5	6	83%
11	ées	aient	és	er	er	é	4	6	67%
12	absent							6	
13	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
14	ées	abs de réponse	er	ait	er	é	5	6	83%
15	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
16	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
17	ées	és	er	ait	er	é	5	6	83%
18	ées	aient	er	ait	er	er	5	6	83%
19	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
20	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
21	aient	aient	er	ait	er	ait	4	6	67%
22	ées	és	er	ais	ait	é	3	6	50%
23	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
24	ées	aient	er	ais	er	é	5	6	83%
25	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
26	absent							6	
Total	22	18	20	20	21	20	121	144	84,00%
Détails :	Graphies correctes	Maximum de graphies correctes	Pourcentage de réussite						
Infinitif	41	48	85%						
Imparfait	38	48	79%						
Participe passé	42	48	88%						

ANNEXE 20 : Résultats des graphies de la classe 2 - Evaluation finale

Elève	Graphie 1 - ées	Graphie 2 - aient	Graphie 3 - er	Graphie 4 - ait	Graphie 5 - er	Graphie 6 - é	Nombre de graphies correctes	Maximum de graphies correctes	Pourcentage de réussite
1	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
2	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
3	ées	és	er	ait	er	é	5	6	83%
4	ées	aient	er	aient	er	ait	5	6	83%
5	ées	aient	er	aient	er	é	6	6	100%
6	ées	aient	er	aient	er	é	6	6	100%
7	aient	ais	ais	ais	é	e	0	6	0%
8	ées	aient	er	aient	er	é	6	6	100%
9	ées	aient	er	aient	er	é	6	6	100%
10	ées	aient	er	aient	er	é	6	6	100%
11	ées	aient	er	aient	er	é	6	6	100%
12	ées	aient	er	aient	er	é	6	6	100%
13	aient	és	er	é	er	ait	2	6	33%
14	ées	aient	er	aient	er	é	6	6	100%
15	é	ait	er	ait	er	é	4	6	67%
16	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
17	ées	aient	er	ait	er	é	6	6	100%
18	abs réponse	abs réponse	abs réponse	ait	abs réponse	abs réponse	1	6	17%
19	ées	aient	er	ait	er	ée	5	6	83%
20	é	aient	er	ait	er	é	5	6	83%
21	aient	aient	er	ais	er	ait	3	6	50%
22	és	és	er	aient	és	é	3	6	50%
23	ées	aient	aient	aient	er	é	5	6	83%
24	ées	aient	er	aient	er	é	6	6	100%
25	ée	aient	er	aient	er	é	5	6	83%
26	er	er	ai	aient	er	ais	1	6	17%
27	ées	aient	er	aient	er	é	6	6	100%
Total	18	20	23	24	23	21	129	162	80,00%
Détails :									
Infinitif		46	54	85%					
Imparfait		44	54	81%					
Participe passé		39	54	72%					

ANNEXE 21 : Résultats des justifications de la classe 1 - Evaluation finale

Élève	Justification 1 -ées	Justification 2 -aient	Justification 3 -er	Justification 4 -ait	Justification 5 -er	Justification 6 -é	Nombre justifications complètes	Maximum justifications complètes	Pourcentage de réussite
1	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
2	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
3	1	0	2	2	2	2	4	6	67%
4	2	0	0	1	1	2	2	6	33%
5	-	-	-	-	-	-	0	6	0%
6	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
7	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
8	2	0	2	1	2	2	4	6	67%
9	1	-	0	0	0	0	0	6	0%
10	2	1	0	1	2	2	3	6	50%
11	1	1	1	-	2	1	1	6	17%
12	absent								
13	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
14	2	-	-	2	2	2	4	6	67%
15	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
16	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
17	1	0	2	1	2	2	3	6	50%
18	2	2	2	2	2	0	5	6	83%
19	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
20	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
21	1	1	1	0	1	2	1	6	17%
22	2	0	2	1	0	2	3	6	50%
23	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
24	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
25	2	2	2	2	2	2	6	6	100%
26	absent								
Total	18	13	17	15	19	20	102	144	71,00%
Détails :									
Infinif	38	38	48	48	48	48	48	48	79%
Imparfait	28	28	48	48	48	48	48	48	58%
Participe passé	38	38	48	48	48	48	48	48	79%

ANNEXE 22 : Résultats des justifications de la classe 2 - Evaluation finale

Elève	Justification 1 -ées	Justification 2 -aient	Justification 3 -er	Justification 4 -ait	Justification 5 -er	Justification 6 -é	Nombre justifications complètes	Maximum justifications complètes	Pourcentage de réussite	
1	2	2	2	2	2	2	6	6	100%	
2	2	2	2	2	2	2	6	6	100%	
3	2	0	2	2	2	2	5	6	83%	
4	0	0	2	0	2	0	3	6	50%	
5	0	1	2	1	2	-	2	6	33%	
6	2	2	2	2	2	2	6	6	100%	
7	-	-	2	-	-	-	0	6	0%	
8	2	2	2	0	2	2	5	6	83%	
9	1	-	1	-	2	1	1	6	17%	
10	2	2	2	2	2	2	6	6	100%	
11	2	2	2	2	2	2	6	6	100%	
12	2	2	2	2	2	2	6	6	100%	
13	0	0	2	0	2	0	2	6	33%	
14	2	2	2	2	2	2	6	6	100%	
15	2	2	2	2	2	2	6	6	100%	
16	2	1	2	0	2	2	4	6	67%	
17	2	2	2	2	2	2	6	6	100%	
18	-	-	-	-	-	-	0	6	0%	
19	1	0	1	0	0	0	0	6	0%	
20	2	2	2	2	2	2	6	6	100%	
21	-	-	2	2	2	-	2	6	33%	
22	0	0	0	0	0	1	0	6	0%	
23	-	-	-	-	-	-	0	6	0%	
24	2	0	1	0	1	1	1	6	17%	
25	2	1	-	1	2	2	3	6	50%	
26	-	-	-	-	-	-	0	6	0%	
27	2	1	0	1	2	2	3	6	50%	
Total	17	11	17	11	20	15	91	162	56,00%	
Détails :										
Infinif	37	54	54	69%						
Imparfait	22	54	54	41%						
Participe passé	32	54	54	59%						

ANNEXE 23 : Résultats des formes en /E/ utilisées - Production d'écrit finale de la classe 1

Elèves	Nombre formes en /E/ utilisées	Nombre formes en /E/ correctes	Formes impft utilisées	Formes impft correctes	Formes inf utilisées	Formes inf correctes	Formes p.p. utilisées	Formes p.p. correctes	Autres formes utilisées	Autres correctes
1	12	12	11	11	-	-	1	1	-	-
2	15	15	7	7	3	3	3	3	2 (subjonctif)	2
3	23	18	15	10	-	-	8	5	1 (conditionnel)	1
4	7	6	6	6	-	-	1	0	-	-
5	absent	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	9	7	8	7	-	-	-	-	1 (subjonctif)	0
7	4	3	1	1	2	2	-	-	1 (conditionnel)	0
8	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
9	8	4	3	2	3	2	2	0	-	-
10	3	3	3	3	-	-	-	-	-	-
11	6	5	5	4	1	1	-	-	-	-
12	absent	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	12	12	6	6	3	3	3	3	-	-
14	3	3	3	3	-	-	-	-	-	-
15	19	19	13	13	4	4	2	2	-	-
16	3	3	3	3	-	-	-	-	-	-
17	5	5	4	4	1	1	-	-	-	-
18	5	5	2	2	1	1	2	2	-	-
19	2	1	1	1	-	-	-	-	1 (passé simple)	0
20	19	15	14	11	4	3	1	1	-	-
21	0 formes en /E/ utilisées	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	2	2	1	1	-	-	1	1	-	-
23	17	17	9	9	5	5	2	2	1 (conditionnel)	1
24	19	18	14	14	1	1	4	3	-	-
25	16	13	7	5	4	3	4	4	1 (conditionnel)	1
26	absent	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	211	188	138	125	32	29	34	27	8	5
% réussite		89%		90,50%		91%		79,50%		62,50%

ANNEXE 24 : Résultats des formes en /E/ utilisées - Production d'écrit finale de la classe 2

Élèves	Nombre formes en /E/ utilisées	Nombre formes en /E/ correctes	Formes impft. utilisées	Formes impft. correctes	Formes inf. utilisées	Formes inf. correctes	Formes p.p. utilisées	Formes p.p. correctes	Autres formes utilisées	Autres correctes
1	13	10	9	7	3	3	1	0	-	-
2	7	5	7	7	5	-	-	-	-	-
3	12	6	7	2	2	2	2	1	1 (conditionnel)	1
4	6	4	4	2	-	-	2	2	-	-
5	4	3	2	2	-	-	2	1	-	-
6	7	6	5	4	1	1	-	-	1 (subjonctif)	1
7	absent	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	9	7	6	4	2	2	1	1	-	-
9	9	9	9	9	-	-	-	-	-	-
10	absent	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	7	5	5	4	2	1	-	-	-	-
12	13	13	9	9	3	3	1	1	-	-
13	4	4	3	3	1	1	-	-	-	-
14	9	9	7	7	2	2	2	2	-	-
15	7	7	6	6	-	-	1	1	-	-
16	15	13	12	11	-	-	1	1	2 (conditionnel)	1
17	12	10	6	5	2	2	3	3	1 (conditionnel)	0
18	9	1	6	1	-	-	1	0	2 (conditionnel)	0
19	9	9	7	7	-	-	2	2	-	-
20	11	11	9	9	-	-	1	1	1 (conditionnel)	1
21	absent	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	9	8	5	4	4	4	-	-	-	-
23	absent	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24	8	6	2	2	2	2	3	1	1 (conditionnel)	1
25	14	8	10	6	-	-	4	2	-	-
26	1	0	-	-	1	0	-	-	-	-
27	4	2	3	2	-	-	1	0	-	-
Total	199	156	132	113	28	21	28	19	9	5
% réussite		78%		86,00%		75%		68,00%		55,50%

Année universitaire 2015-2016

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

Mention : Second degré

Parcours (2nd degré) : Lettres modernes

Titre du mémoire : L'enseignement de l'orthographe grammaticale : le cas du phonème /E/ en terminaison de verbe en 5^{ème}

Auteur : Cassandre CARPANO

Résumé :

Ce mémoire s'interroge sur l'enseignement de la transcription de l'archiphonème /E/ en fin de verbe en classe de cinquième, au collège. En prenant appui sur ce qui s'est fait dans la recherche, l'auteure de ce mémoire a construit une séquence d'apprentissage concernant l'orthographe du phonème /E/ en fin de verbe, qu'elle a ensuite analysée pour voir si celle-ci a permis aux élèves de faire des progrès dans leurs connaissances et compétences.

Mots clés : étude de la langue ; orthographe ; phonème /E/ ; activités réflexives

Summary :

This research paper wonders about the teaching of the archiphoneme /E/ at the end of the verb, in a classroom of twelve years old pupils. The actual teaching reveals itself ineffective while the research is in progress. The research paper's author wants to study the research to use it in her classes. She made a lesson plan about the sound /E/ at the end of the verb and she analyzed it to see if the lesson plan permitted pupils to make some progress in their knowledges and abilities.

Key words : study of language ; spelling ; phoneme /E/; thinking activities