



**HAL**  
open science

# Défense et illustration de l'orthographe grammaticale : le cas du phonème /E/ en fin de verbe dans une classe de cinquième

Roxanne Eveno

## ► To cite this version:

Roxanne Eveno. Défense et illustration de l'orthographe grammaticale : le cas du phonème /E/ en fin de verbe dans une classe de cinquième. Education. 2016. dumas-01404800

**HAL Id: dumas-01404800**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01404800>**

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 (2<sup>nd</sup> degré) : Lettres Modernes**

# **Défense et illustration de l'orthographe grammaticale : le cas du phonème /E/ en fin de verbe dans une classe de cinquième**

**Présenté par Roxanne EVENO**

Première partie rédigée en collaboration avec Cassandre CARPANO

**Mémoire encadré par Catherine BRISSAUD**

# Remerciements

---

Je tiens à remercier tout le personnel du collège Lionel Terray, pour m'avoir donné la chance de faire ma première expérience en tant que professeur au sein de leur établissement. Je remercie également ma tutrice de mémoire, Mme Catherine Brissaud, qui m'a particulièrement bien accompagnée et conseillée tout au long de cette expérience. Je remercie aussi Mme Cassandra Carpano, ma collaboratrice de mémoire qui a été un soutien remarquable pendant cette année difficile. Je remercie enfin mes élèves de 5e avec lesquels j'ai fait mes premiers pas dans le métier d'enseignant.

# Sommaire

---

Introduction .....	4
I. État des lieux de la recherche actuelle .....	7
1. <i>Les difficultés orthographiques que pose le phonème /E/</i> .....	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. <i>Des solutions pour pallier ces difficultés orthographiques</i> .....	11
2.1. Une mutation indispensable de l'enseignement de l'orthographe.....	11
2.2. Des recherches en didactique de l'orthographe et en cognition au service d'un enseignement plus efficace.....	16
2.3. Les difficultés orthographiques que pose le phonème /E/ en finales verbales : le cas particulier de l'enseignement de l'orthographe grammaticale .....	19
3. <i>Problématique de l'étude</i> .....	21
II. La séquence d'enseignement proposée.....	24
1. <i>Le contexte d'expérimentation</i> .....	24
1.1 Présentation des classes.....	24
1.2 L'organisation de la séquence .....	24
1.3. Une séquence qui s'inscrit dans une progression annuelle de l'enseignement de la langue .....	25
2. <i>Les objectifs de la séquence</i> .....	26
3. <i>La séquence décrite dans son intégralité</i> .....	27
3.1 Séance 1.....	27
3.2 Séance 2.....	29
3.3. Séance 3.....	30
3.4 Séance 4.....	31
4. <i>Évaluations terminales de la séquence</i> .....	33
4.1 Une évaluation finale en écho à l'évaluation diagnostique.....	33
4.2 Réinvestissement de la notion en rédaction .....	34

III. Analyse de la séquence au vu des résultats obtenus.....	35
1. <i>L'analyse des données recueillies</i> .....	35
1.1 Analyse de l'évaluation initiale.....	35
1.2 Analyse de l'évaluation finale et comparaison .....	39
1.4 Analyse de la rédaction .....	43
2. <i>Remédiation possible pour repenser la conception de cette séquence</i> .....	46
2.1 Limites et perspectives .....	46
2.2 Comment aller plus loin ? .....	47
Conclusion.....	49
Bibliographie.....	51
Annexes .....	53

# 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* avec son article « France : Le niveau d'orthographe en chute libre », qui date 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, de la 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.

De mon côté, dans ma pratique professionnelle personnelle, j'ai pu constater 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 contrôle ou encore « J'ai fait beaucoup de fautes » lorsque je regarde une de leurs rédactions sont fréquentes en classe et dénotent une angoisse certaine face à l'orthographe. De la même manière, les parents des élèves de mes classes ont montré une grande inquiétude face à l'orthographe de leurs enfants, lors de la réunion parents-professeurs. 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 et sur le lexique. Cependant, le programme est dense et laisse peu la 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 maîtrise<sup>1</sup> 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, Mme Carpano – ma collaboratrice de mémoire – et moi-même, et 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 usage 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, changeantes suivant la structure syntaxique de la phrase, car les accords des verbes sont la source de nombreuses difficultés orthographiques, pour les élèves bien sûr, mais pour les adultes également. Enfin, il nous a paru formateur de focaliser notre étude sur l'archiphonème<sup>2</sup> /E/ en fin de verbe, car cette correspondance phonie/graphie constitue l'une des plus grosses 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 avant nous

---

<sup>1</sup> Nous avons taché de rédiger cet écrit selon les rectifications orthographiques établies en 1990.

<sup>2</sup> L'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/.

sur cette problématique, pour tirer 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. État des lieux de la recherche actuelle

---

## 1. Les difficultés orthographiques que pose le phonème<sup>3</sup> /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 à 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 lettres et les sons, entre la phonie et la graphie ou encore entre les phonèmes et les graphèmes<sup>4</sup>. Dans un système orthographique simple et idéal, une lettre correspondrait à un son et inversement : c'est ce que l'on appelle 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 et aux francophones d'aujourd'hui 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 au degré d'incertitude qu'il y a lorsque l'on doit 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 par exemple du graphème *r* prononcé toujours /r/. Parfois au contraire, un phonème correspond à plusieurs graphèmes : c'est le cas du problème des

---

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

<sup>4</sup> Le 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 : c'est 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 trace étymologique du mot. Le graphème peut également ne pas être muet et se réaliser en phonèmes, on l'appelle alors phonogramme (GMF, 2008).

phonèmes /e/ ~ /ɛ/, que l'on écrit 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 par exemple de l'imparfait, qui se fait en /ɛ/ est aujourd'hui très proche de la prononciation du participe passé et de l'infinitif qui se fait 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 pronoms, *nt* pour les verbes à la 3<sup>e</sup> 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 genre<sup>5</sup>. 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'ils soient correctement écrits, le scripteur doit bien connaître la syntaxe de la phrase, ainsi que son 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 correspondance simple entre son et lettres : ce phonème peut avoir plusieurs graphies selon le contexte. En fait, pas moins de dix graphies sont possibles pour transcrire ce phonème, car celui-ci peut exprimer le

---

<sup>5</sup> C'est-à-dire que la marque du genre masculin est invisible.

présent de l'indicatif en *-ez*, l'infinitif en *-er*, l'imparfait en *-ais*, *-ait* ou *-aient*, le passé simple 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 (appelés 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 pour le 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 accordé 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 très rapidement et il est 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 alors<sup>6</sup>.

### 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 ». En effet, l'écriture d'un texte entraîne 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.

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 le précède, ou ne les accorde pas du tout. Ils ont des difficultés à distinguer les auxiliaires, et donc de 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 seulement en fin de collège qu'ils comprennent l'invariabilité du participe passé qui suit

---

<sup>6</sup> Des exemples plus précis d'évolution de cette réflexion, du CP au CM se trouvent dans le livre de Brissaud et de Cogis (2011 ; p.241).

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 sont soit l'accord de celui-ci avec le sujet lorsqu'il y a le verbe *être*, soit l'absence d'accord, soit encore l'accord avec un autre élément.

L'analyse de ces pratiques et de la difficulté orthographique de la transcription du phonème /E/, montre qu'on ne peut 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)<sup>7</sup>. La transcription du phonème /E/ pose un certain nombre d'erreurs, il est 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 domaine<sup>8</sup> montre clairement la baisse du niveau orthographique des élèves en une vingtaine d'années. Par ailleurs, aucune étude n'a démontré que la dictée 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

---

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> Manesse et Cogis, *Orthographe : à qui la faute ?*, 2007, Éditions ESF

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 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, 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 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, elles 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 essaient 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 orthographe 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, 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, Nadeau et Fisher (2010) mais également Sautot (2002), inspiré par les travaux de Cogis, évoquent des 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, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour<sup>9</sup>. 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

---

<sup>9</sup> « La phrase dictée du jour consiste à dicter une phrase à la classe puis à porter au tableau, pour chacun des mots, les différentes graphies que les élèves ont produites; s'engage ensuite une discussion entre les élèves qui conduit à écarter des graphies (avec justification) et à s'entendre, pour chaque mot discuté, sur l'orthographe qui convient. Dans le cas de la dictée 0 faute, un court texte est dicté aux élèves; après chaque phrase, ces derniers peuvent poser des questions sur les mots dont ils doutent. » (Nadeau et Fisher ; 2010, p.5).

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, on structure 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 (on induit alors une « progression véritable ») ; si on rend 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 »<sup>10</sup>. 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

---

<sup>10</sup> Même parfois « cinq fautes égalent zéro »

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 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)<sup>11</sup>.

### *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.

---

<sup>11</sup> La « 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.

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 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 « posée » 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 l'on appelle 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 dictionnaires<sup>12</sup>.

### **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 selon les auteures, il est alors indispensable en matière d'enseignement de l'orthographe grammaticale que

---

<sup>12</sup> En 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 de Linguistiques de l'écrit et l'acquisition.

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 l'on peut 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)<sup>13</sup>. 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.

### ***3. 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

---

<sup>13</sup> Cela présuppose tout de même que les élèves soient capables de reconnaître le participe passé comme tel.

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), mais aussi par Fisher et Nadeau (2010) – 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 les aide 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. La séquence d'enseignement proposée

---

### 1. Le contexte d'expérimentation

#### 1.1 Présentation des classes

L'établissement dans lequel j'ai effectué mon stage de M2 et la séquence de mémoire était le collège Lionel Terray à Meylan. Il compte cinq cent douze élèves, répartis sur les classes de la sixième à la troisième. J'avais personnellement en charge deux classes de cinquième. Ma collaboratrice de mémoire, Cassandra Carpano, avait elle aussi deux classes de cinquième, ce qui nous a paru heureux, car nous avons pu expérimenter cette séquence sur quatre classes au total, intensifiant ainsi nos résultats et l'analyse de ces résultats<sup>14</sup>.

J'ai pu constater tout au long de l'année que mes deux classes étaient constituées dans leur grande majorité d'élèves qui aimaient lire et écrire. En effet, j'avais donné, lors du premier cours à la rentrée, un questionnaire, demandant aux élèves s'ils aimaient ou non lire et s'ils aimaient ou non écrire : entre 82 et 88 % des élèves des deux classes ont dit aimer lire, pour diverses raisons ; entre 61 et 67 % ont déclaré aimer écrire. J'ai remarqué également que dans une des deux classes, six élèves sur vingt-trois ont spontanément parlé de l'orthographe. Pour ces six élèves, l'orthographe est toujours une source d'inquiétude (« J'aime bien écrire si par exemple j'écris une histoire ou des choses ou ça fait travailler l'imagination, mais par contre je n'aime pas écrire des dictés » ou encore « J'aime bien inventer des textes. Et surtout les écrire. Mais j'aime aussi recopier un texte De temps en temps juste pour écrire. Mais par contre je ne suis pas très doué en orthographe. »<sup>15</sup>), et parfois même les empêche d'aimer écrire : « Je n'aime pas écrire car je fais des fautes ». Le fait qu'ils en aient parlé d'eux-mêmes sans que rien ne leur soit demandé, montre le souci qu'ils ont de cette question et la volonté de progresser.

#### 1.2 L'organisation de la séquence

Les terminaisons des verbes en /E/ constituent une homophonie verbale qui est l'une des plus grosses difficultés orthographiques de la langue française. C'est donc pour cette raison que nous avons décidé de passer un temps conséquent sur cette notion afin de permettre une meilleure acquisition de celle-ci par les élèves. Nous avons fait cette séquence durant les mois

---

<sup>14</sup> Les classes que j'ai en charge seront nommées classe 1 et classe 2, pour conserver l'anonymat des élèves.

<sup>15</sup> L'orthographe des élèves a été conservée.

de janvier et février, entre les vacances de Noël et les vacances d'hiver. Elle devait initialement comporter cinq séances et durer cinq heures, à raison d'une heure d'enseignement par semaine afin de proposer une leçon progressive pour que les élèves l'assimilent au mieux. La dernière semaine aurait été réservée à l'évaluation de cette notion. Au fur et à mesure des cours, cette séquence a en fait été amenée à changer : elle a bien duré cinq heures, mais je n'ai pu faire que quatre séances, car l'une d'elles s'est prolongée sur deux heures et pour des raisons d'emploi du temps, la cinquième séance n'a pu être réalisée.

Notre construction de séquence s'est faite en partie à partir de la séquence de Martine Dhénin, publiée sur le site des *Cahiers pédagogiques*, car celle-ci met l'accent sur la réflexion des élèves et sur leurs justifications pour comprendre l'utilisation des différentes graphies pour le phonème /E en fin de verbe <sup>16</sup>. C'était exactement le chemin que nous voulions prendre pour enseigner ce phonème à nos élèves. Nous avons en revanche adapté cette séquence, car elle s'adressait à des élèves de troisième, et nous avons des classes de cinquième. Il fallait donc revoir le fonctionnement de la séquence et ses exigences.

### **1.3. Une séquence qui s'inscrit dans une progression annuelle de l'enseignement de la langue**

Cette séquence a donc été élaborée au milieu de l'année scolaire, ce qui m'a permis de l'anticiper en abordant des notions en lien avec elle. Lors de la séquence 1 sur le roman d'aventure, au tout début d'année, j'ai révisé avec mes élèves le présent de l'indicatif et le passé composé. Bien que cette leçon se soit révélée largement imparfaite – car c'était la première de l'année et je ne l'ai abordée que sous l'angle de la morphologie – j'ai pu revoir les notions d'auxiliaire et de participe passé avec eux. Le participe passé a également été rapidement abordé – mais n'a pas fait l'objet d'une étude approfondie – lors de la leçon sur les adjectifs toujours dans la séquence 1, lorsque nous avons vu les participes passés employés comme adjectifs. Lors de la séquence 2, avec l'étude de l'œuvre intégrale *L'Ile au trésor*, j'ai révisé l'emploi et les valeurs des temps de l'imparfait et du passé simple. L'infinitif a donc été la seule notion utilisée lors de notre séquence d'orthographe que je n'avais pas revue avec les élèves. Ainsi, les notions qui ont été abordées dans la séquence d'orthographe n'étaient pas étrangères aux élèves lorsque nous l'avons commencée, assurant ainsi une meilleure compréhension de cette dernière. Cette progression a été bienvenue et m'a surtout permis de comprendre la nécessité de mettre en place une progression dans l'apprentissage de la langue

---

<sup>16</sup> La séquence est disponible à cette adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Raisonner-sur-l-accord-des-participes-passes>

qui revient sur d'anciennes notions pour les réviser et les approfondir, afin d'être le plus efficace possible dans l'acquisition des notions.

De plus, j'avais mis en place depuis le mois de novembre les « phrases dictées du jour », sur le modèle de celles de Marie Nadeau et Carole Fisher, à raison d'une fois par semaine, pour habituer les élèves à formuler explicitement leurs justifications orthographiques. Au début, beaucoup d'élèves ne savaient pas justifier et j'entendais régulièrement des explications comme « je ne sais pas », « j'ai écrit au hasard » ou encore « j'ai écrit comme ça parce que ça me semblait logique ». Au fur et à mesure des séances, j'ai incité les élèves à justifier réellement leur graphie, et à utiliser des termes métalinguistiques. J'ai remarqué qu'ils se sont vite prêtés au jeu et qu'ils ont de plus en plus justifié leur graphie, d'abord avec mon accompagnement puis, au bout d'un moment, spontanément.

## ***2. Les objectifs de la séquence***

La séquence que nous avons réalisée était assez courte, c'est pourquoi elle n'a comporté que deux objectifs principaux. Tout d'abord, et c'était sur cet élément-là que nous voulions mettre l'accent, l'objectif était que les élèves sachent justifier correctement leurs choix de graphies pour retranscrire le son /E/ en fin de verbe. Cela rejoint notre seconde hypothèse, qui est, je le rappelle « le fait de développer leurs justifications les aide à contrôler plus efficacement leur orthographe et à avoir ainsi plus d'aisance pour éviter les erreurs. » Ces justifications devaient être, durant la séquence, construites avec les élèves lors d'une leçon transversale car récapitulant les règles de choix de graphies pour inscrire ce phonème, règles que les élèves connaissaient, ou tout du moins pensaient connaître. Nous devions ainsi revoir leurs connaissances sur l'imparfait, le participe passé, le présent de l'indicatif et l'infinitif. Cette construction de leçon était notre deuxième objectif de séquence.

Nous avons tout d'abord voulu mettre en avant l'objectif de la leçon transversale, car nous avons remarqué que les élèves ne sont pas vierges de connaissances grammaticales lorsqu'ils arrivent au collège, loin de là. Ils ont au contraire beaucoup de connaissances qui ont été bâties à l'école élémentaire : par exemple la règle simple de l'accord du participe passé avec les auxiliaires *être* et *avoir*, simple, c'est-à-dire sans que soient abordés les cas des verbes pronominaux pour l'accord avec l'auxiliaire *être* et les cas de l'accord avec le COD antéposé au verbe pour l'accord avec l'auxiliaire *avoir*, est ainsi étudiée lors du cycle des approfondissements, en CE2, CM1 et CM2. Cependant, ces connaissances ont besoin d'être

revues, approfondies et retravaillées au collège pour qu'elles soient plus solides. Nous ne voulions surtout pas faire comme si les élèves ne connaissaient rien avant de nous avoir comme professeur, et reprendre les leçons depuis le début. Cette manière de faire entraîne une certaine démotivation de la part des élèves qui ont toujours l'impression de faire la même chose d'une année à l'autre.

Nous avons remarqué que les élèves connaissaient ces leçons, mais de manière approximative. En effet, ils ne sont pas précis lorsqu'ils essayent de justifier leurs graphies : ainsi, lors de la première évaluation de la séquence, non notée, un élève a justifié l'accord en genre d'un participe passé de la façon suivante « on écrit *-ée* parce que c'est elle ». Un autre a bien utilisé le remplacement d'un verbe du premier groupe par un autre et a justifié ce remplacement par la phrase suivante : « car on peut dire *mordre* ». Comme on le voit, ils ont du mal à mettre des mots précis sur le fonctionnement de la langue. Or, je pense que savoir justifier et expliquer la raison pour laquelle on a utilisé telle graphie plutôt que telle autre est la meilleure façon de prendre réellement conscience de ses connaissances et de son avancée dans les apprentissages. Cela permet d'être plus précis dans sa manière de comprendre le fonctionnement de l'orthographe en particulier, et de la langue en général.

### ***3. La séquence décrite dans son intégralité***

Cette séquence s'est donc réalisée en quatre séances. Le tableau ci-dessous présente un schéma rapide :<sup>17</sup>

Séances	Durée	Objectifs
Séance 1	1h	Faire un constat de ce que les élèves savent ou croient savoir
Séance 2	2h	Construire ensemble les justifications définitives du choix de graphies du son /E/ en fin de verbe
Séance 3	1h	Consolider les nouvelles acquisitions
Séance 4	1h	Revoir ou approfondir le remplacement d'un verbe du premier groupe à l'infinitif par un verbe du troisième groupe à l'infinitif

#### **3.1 Séance 1**

Cette première séance s'est faite sur une heure. Elle avait comme objectif de faire un constat avec les élèves de ce qu'ils savaient et croyaient savoir concernant le son /E/ en fin de verbe. Elle partait ainsi de leurs connaissances, amenées à évoluer par la suite, durant toute la séquence.

<sup>17</sup> Un schéma plus détaillé de la séquence est disponible en annexe 1.

Nous avons commencé la séance par une évaluation diagnostique non notée d'une quinzaine de minutes (annexe 4), qui devait leur permettre de rassembler leurs connaissances sur le son /E/ et de tenter une première justification à partir de ces connaissances. À la fin de cette évaluation, pour comprendre l'intérêt de cette séquence et le but de ma démarche, j'ai demandé aux élèves si cette évaluation leur avait paru facile ou difficile, et, dans le cas où elle avait été difficile, s'ils pouvaient formuler quelles étaient les difficultés. J'attendais que les élèves m'expliquent que l'évaluation avait été difficile car on entend à chaque fois le même son (en l'occurrence /E/) en fin de verbe, mais qu'on ne l'écrit pas toujours de la même façon. Cette difficulté a en effet été évoquée par les élèves. Nous avons à ce moment-là écrit le titre de la séquence et de la séance 1. À la suite du titre de la séance, nous avons reformulé cette difficulté pour qu'elle constitue notre point de départ et que sa résolution partielle devienne notre but.

J'ai demandé aux élèves ce qu'étaient alors ces différentes manières d'écrire ce phonème, et le travail de restitution de connaissances des élèves a ainsi pu commencer. Je le voulais progressif pour laisser le temps aux élèves de se souvenir de leurs anciens apprentissages. Dans cette première séance, nous n'avons rappelé que les terminaisons des verbes, en les classant dans un tableau selon les propositions des élèves et en les associant à chaque fois à sa personne et à son temps ou son mode. Les caractéristiques de chacune de ces terminaisons ne devaient être vues qu'en séance 3. La constitution de ce tableau devait permettre de mettre en valeur de façon organisée les différentes graphies du son /E/ en fin de verbe. Elle devait également montrer la difficulté de classement de l'infinitif et du participe passé, qui ne se classaient pas par personne, pour rappeler à cette occasion le fonctionnement du participe passé, proche de celui d'un adjectif, par son accord notamment.

Afin de montrer aux élèves que ce problème de graphies différentes pour un même son était un problème francophone, j'ai fait suivre ce tableau auparavant construit d'un autre que j'ai projeté, et qui provient du livre *Comme enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Brissaud et Cogis, 2011, p.240). Il compare un verbe français conjugué avec les dix graphies que nous venions préalablement de retrouver, avec le même verbe mais cette fois en italien, qui, lui, n'a pas cette difficulté.

Français	Italien
Regarder	Guardare
Vous regardez	Guardate
Je regardais	Guardavo
Tu regardais	Guardavi
Il regardait	Guardava
Ils regardaient	Guardavano
Regardé	Guardato
Regardée	Guardata
Regardés	Guardati
Regardées	guardate

Pour finir cette séance, j'ai demandé aux élèves d'écrire un court texte en utilisant des participes passés déjà accordés. Ils devaient les réutiliser tels quels, sans rien changer. Je voulais ainsi voir si les règles d'accord avec les auxiliaires étaient en place ou s'ils auraient tendance à accorder le participe passé avec le sujet d'un verbe conjugué avec l'auxiliaire *avoir*. Ce fut effectivement le cas et cela m'a conforté dans l'idée qu'il fallait travailler plus précisément avec eux les accords des participes passés.

### 3.2 Séance 2

Cette deuxième séance était prévue pour durer une heure, mais elle a en fait duré deux heures, car les élèves ont eu des difficultés à la mettre en œuvre. Son objectif était de reprendre tous ensemble les justifications que les élèves avaient données dans leur évaluation initiale, pour réfléchir dessus, les reformuler au besoin et construire ensemble les justifications définitives du choix de graphies du son /E/ en fin de verbe. Cette construction devait aboutir logiquement à la mise en place de la leçon récapitulative, en séance 3.

Les élèves ont travaillé en groupe de trois ou quatre, sur les tables regroupées en « ilots ». Avant cette séance, j'avais lu leurs évaluations et j'avais choisi à chaque fois quatre justifications parmi celles données par les élèves pour chaque « trou » du texte. J'avais alors regroupé sur une autre feuille ces justifications pour que les élèves puissent les comparer. Chaque groupe ne travaillait que sur deux « blancs » du texte à remplir, car travailler sur tous aurait été trop long et répétitif pour des élèves de cet âge. Ce travail leur a déjà demandé une demi-heure.

La consigne était de choisir, pour chaque question et en argumentant avec le reste du groupe, la graphie correcte et la ou les justifications qui leur paraissaient justes. Ils ne pouvaient écrire leur réponse que si tout le groupe était d'accord, pour les inciter à argumenter et à débattre. Si le groupe n'arrivait pas à se mettre d'accord, il m'appelait alors pour que je les aide. L'exercice était donc proche de celui demandé pour l'évaluation initiale, sauf que cette fois, ils ne travaillaient pas seuls à partir de leurs connaissances antérieures, mais ils travaillaient en groupe à partir de justifications données par d'autres. Les groupes les plus avancés, lorsqu'ils avaient terminé ce premier exercice, devaient alors donner une explication pour les justifications qu'ils n'avaient pas retenues. La correction a été faite au tableau.

À la suite de cela, la correction a amené à la récapitulation de toutes ces justifications dans une leçon transversale. Avec Mme Carpano, nous avons choisi de proposer cette leçon sous forme de carte mentale : tout d'abord, j'ai demandé aux élèves de rappeler toutes les terminaisons de verbe qui pourraient correspondre au son /E/ et que nous avons vues en séance 1. Les élèves ont ensuite eu à associer chaque terminaison à leur temps ou mode. Enfin, nous avons terminé cette leçon en écrivant les caractéristiques de chaque temps ou mode et ce qui permettait de le différencier des autres. Pour chaque règle écrite au tableau, nous avons cherché des exemples ensemble avec les élèves.

Avant de passer à la séance 3, j'ai demandé aux élèves d'apprendre cette leçon. Pour donner un support à cet apprentissage, c'est-à-dire pour que les élèves apprennent et puissent tout de suite le mettre en œuvre, je leur ai rendu leur évaluation initiale, et je leur ai demandé de justifier à nouveau leur graphie, mais cette fois en s'aidant de la leçon qu'ils avaient à apprendre. Ils étaient libres de changer ou non leur graphie, mais ils devaient à chaque fois justifier correctement.

### **3.3. Séance 3**

La séance 3 a duré une heure et avait pour objectif de consolider les nouvelles acquisitions des élèves, après leur apprentissage de la leçon.

J'ai d'abord ramassé à nouveau leur évaluation initiale, puis nous sommes passés aux exercices de consolidation. Cela s'est fait en deux temps : tout d'abord, nous avons fait des exercices davantage orientés sur le participe passé, car, comme je l'ai dit précédemment, j'avais déjà travaillé sur l'imparfait. De plus, le cahier de grammaire sur lequel travaillent mes élèves au quotidien, *La grammaire par les exercices 5<sup>e</sup>* (édition Bordas), ne proposent pas de

leçon transversale comme je l'ai fait sur le son /E/, mais différencie les différents temps. Comme j'ai remarqué que mes élèves font beaucoup d'erreurs d'accords avec les auxiliaires (ils accordent régulièrement le participe passé avec le sujet, même lorsqu'il est sujet de l'auxiliaire *avoir*, comme le montrent les études de Brissaud et Cogis<sup>18</sup>), j'ai préféré cibler les exercices plus précisément sur l'accord du participe passé (exercices 4, 5 et 7 p.85)<sup>19</sup>. Ces exercices ont donc consisté en de l'identification de participes passés, de transformations pour écrire correctement ces participes, soit après l'auxiliaire *être*, soit après l'auxiliaire *avoir*. Ce travail a duré une demi-heure : la correction a été plus longue que prévue, car j'ai demandé pour chaque phrase que l'élève correcteur justifie sa graphie.

La deuxième partie de l'heure a été la réalisation d'une dictée zéro faute (présentée en annexe 9). C'est un exercice que je n'avais encore jamais fait en classe, mais j'ai expliqué aux élèves que c'était proche de la phrase dictée du jour, à la différence que la justification allait se faire en binôme et qu'ils allaient me rendre une feuille pour deux. La dictée s'est faite en deux temps : j'ai d'abord dicté le texte pendant que les élèves écrivaient individuellement. J'ai ensuite laissé un temps de concertation où chaque binôme a comparé sa dictée et s'est mis d'accord sur leur graphie pour ne me rendre qu'une seule copie.

### 3.4 Séance 4

Lorsque nous avons initialement construit cette séquence, cette quatrième séance n'était tout d'abord pas prévue. Nous avons pensé travailler sur des « phrases pièges » qui pouvaient poser problème aux élèves, telles que « *je vais vous donner un gâteau* » ou encore « *elle les regardait* ». Dans ces phrases, les mots « *vous* » et « *les* » sont « parasites », dans la mesure où les élèves auraient tendance à faire l'accord du verbe avec eux, puisque ce sont les mots les plus proches du verbe. Finalement, en pratiquant les phrases dictées du jour, je me suis aperçue que la plupart des élèves des deux classes ne maîtrisait pas correctement le remplacement d'un verbe du premier groupe à l'infinitif par un verbe du troisième groupe. Cette méthode de remplacement permet de savoir, lorsqu'on est face à un verbe du premier groupe qui se termine par le son /E/, quelle terminaison choisir. Si le verbe du premier groupe peut se remplacer par un verbe du troisième groupe à l'infinitif, alors ce verbe se terminera en *-er*. Les connaissances de la classe étaient très hétérogènes : certains élèves étaient très à

---

<sup>18</sup> 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*. 4e congrès mondial de la linguistique française. Paris : Institut de linguistique française.

<sup>19</sup> La page d'exercice est disponible en annexe 2.

l'aise avec cette manière de manipuler la langue, alors que d'autres ne se souvenaient même pas de cette méthode. Enfin, la plupart de ceux qui la connaissaient était pourtant gênée : lorsqu'ils remplaçaient un verbe par un autre et que le sens de la phrase venait à changer, ils ne s'attachaient qu'au sens et ne comprenaient plus l'utilité de la substitution. Au vu de ces difficultés, nous avons donc, Mme Carpano et moi-même, jugé plus à propos de faire travailler les élèves dessus. C'était également l'occasion de pratiquer une certaine différenciation dans l'enseignement, puisque tous les élèves n'étaient pas à un même niveau de pratique.

La séance a donc duré une heure, avec comme objectif de revoir ou d'approfondir le remplacement d'un verbe du premier groupe à l'infinitif par un verbe du troisième groupe à l'infinitif. Nous avons commencé la séance par une phrase dictée du jour qui mettait en pratique la substitution. Après cela, j'ai demandé aux élèves s'ils se sentaient à l'aise avec cette méthode : les réponses ont été vagues, j'ai donc expliqué que nous allions travailler sur cela durant l'heure. Les élèves ont été répartis selon des groupes que j'avais faits moi-même : il y avait trois groupes dont j'estimais que le principe de substitution était acquis, en fonction de ce que j'avais pu précédemment voir dans leurs copies, et quatre groupes pour lesquels je pensais qu'il fallait revoir cette méthode. Les fiches de travail de l'heure sont présentées en annexe 3.

Les trois premiers groupes ont travaillé sur un texte à trous, comme pour l'évaluation initiale. Cependant, la différence résidait dans le fait que lorsqu'ils avaient fini de remplir les trous, ils devaient au-dessous écrire le verbe de substitution qu'ils utilisaient, conjugué de la même façon que le verbe au premier groupe, pour faire apparaître les différentes terminaisons. Ils ont ensuite terminé avec une production écrite dans laquelle ils devaient utiliser des verbes du premier groupe, déjà conjugués à l'infinitif et au participe passé. Cela permettait de réviser les règles précédemment apprises, puisque la première fois que j'avais proposé cet exercice, en séance 1, les élèves avaient fait beaucoup d'erreurs de conjugaison et d'accord, notamment en accordant les participes passés alors qu'ils se trouvaient derrière l'auxiliaire *avoir*. Ce nouvel exercice permettait donc de revoir la leçon et de l'appliquer.

Pour les quatre autres groupes, l'exercice devait leur permettre d'arriver à la conclusion que la substitution était une méthode intéressante à utiliser, car elle permettait d'entendre les variations de graphies, variations que l'on n'entend pas avec un verbe se terminant en *-er*. Ils ont donc eu à remplir un tableau de conjugaison, qui permettait de

comparer trois verbes entre eux : un verbe du premier groupe, soumis donc à l'ambiguïté de ses terminaisons et deux verbes du troisième groupe (*prendre* et *tenir*). L'idée était de faire conjuguer aux élèves ces trois verbes et qu'ils comptent ensuite les sons différents de chacun de ces verbes. On voyait apparaître alors les dix sonorités identiques du verbe du premier groupe, mais qui s'écrivent différemment, ce qui n'est pas le cas pour les deux autres verbes. Le comptage leur permettait enfin de choisir leur verbe de substitution entre *prendre* et *tenir* : s'ils avaient compris l'exercice, ils devaient arriver à la conclusion que le verbe *prendre* était plus intéressant à utiliser pour la substitution car on entendait, au participe passé, les variations de genre, ce qui n'était pas le cas pour *tenir* (le participe passé au féminin, par exemple, donne *prise* et *tenue*. Le *e* de *tenue* ne s'entend pas à l'oral, contrairement au *s* qui s'entend par le *e*). Les élèves sont d'ailleurs eux-mêmes arrivés à cette conclusion car tous les élèves ont choisi d'utiliser le verbe *prendre* en justifiant ce choix par le fait qu'il a plus de formes et qu'ils ont donc moins de chances de se tromper.

#### ***4. Évaluations terminales de la séquence***

L'évaluation de cette séquence s'est faite en deux fois, dans deux contrôles différents : tout d'abord dans une évaluation non notée, identique à l'évaluation initiale, ensuite dans une rédaction.

##### **4.1 Une évaluation finale en écho à l'évaluation diagnostique<sup>20</sup>**

J'ai donné cette évaluation aux élèves trois mois après que la séquence ait été finie, c'est-à-dire juste avant les vacances d'avril. Je voulais en effet savoir ce qui leur était resté de cette leçon quelques mois après, sans les prévenir et sans qu'ils puissent réviser la leçon. Cette évaluation était presque identique à l'évaluation initiale que je leur avais donnée au début de la séquence (annexe 5). En effet, les structures syntaxiques étaient les mêmes bien que le texte donné en support ait été différent. Cette évaluation incitait encore une fois les élèves à justifier leur graphie, leur permettant d'utiliser la leçon précédemment apprise, et surtout me permettant de voir l'évolution qu'il y avait eu entre leurs premières justifications lors de l'évaluation initiale et la justification dans cette évaluation finale. Pour savoir si la leçon était acquise ou non, j'attendais une justification complète de leur part et l'utilisation d'un métalangage. Cela me permettait de savoir si j'avais rempli mon objectif initial de séquence, qui était de permettre aux élèves de justifier correctement leurs choix de graphies pour retranscrire le son /E/ en fin de verbe.

---

<sup>20</sup> L'évaluation finale est présentée en annexe 5.

## 4.2 Réinvestissement de la notion en rédaction

La notion a également été évaluée dans une rédaction finale<sup>21</sup>, car comme nous l'avons vu précédemment, il est important de lier orthographe et écriture car la rédaction est une mise en œuvre des connaissances orthographiques – entre autres connaissances et compétences- des élèves. C'est d'ailleurs ce que prévoient les programmes de l'enseignement du français de 2008 : « le professeur veille à la mémorisation des règles essentielles et à leur réinvestissement dans des activités d'écriture variées » (p.1). L'enseignement de l'orthographe n'a en effet pas de sens si elle n'est pas reliée à l'écriture. Lors de ce travail, au lieu de noter l'orthographe d'une manière globale, qui n'est pas, comme on l'a vu, une évaluation efficace, j'ai expliqué aux élèves que je n'allais évaluer que le son /E/ en fin de verbe, notion qui a été étudiée et donc qui se trouve accessible aux élèves. Ils devaient donc être particulièrement attentifs à leur orthographe sur ce point précis, d'autant qu'ils devaient raconter un combat qui venait de se passer : je n'avais pas imposé l'utilisation du passé simple ou du présent, les élèves étaient donc libres de choisir l'un ou l'autre pour rédiger leur rédaction. Toutefois, la description de ce combat était au passé et engageait donc les élèves à utiliser soit de l'imparfait, soit du passé composé : dans les deux cas, les formes en /E/ devaient être mises à contribution. La rédaction s'est faite en deux fois : les élèves ont d'abord écrit un brouillon, qu'ils m'ont rendu, et que j'ai annoté pour les aider à rendre une deuxième version de leur rédaction, idéalement meilleure que la précédente. J'ai souligné les erreurs orthographiques pour tous les élèves en général : pour les élèves dyslexiques et dysorthographiques en particulier, j'ai corrigé leurs erreurs, mais j'ai souligné celles concernant les formes en /E/ en fin de verbe pour qu'ils puissent essayer de faire la correction par eux-mêmes. Dans un deuxième temps, je leur ai rendu ce brouillon, qu'ils ont recopié en prenant en compte mes commentaires. C'est cette deuxième version que j'ai finalement corrigée et notée. Le brouillon avait également l'avantage de voir leur orthographe brute, sans correction de ma part : j'ai pu ainsi constater l'impact de notre leçon d'orthographe sur leurs écrits.

---

<sup>21</sup> Celle-ci est disponible en annexe 6.

# III. Analyse de la séquence au vu des résultats obtenus

---

Après avoir mené cette séquence, il s'agissait de reprendre les évaluations données aux élèves tout au long de l'étude et de les analyser pour savoir si les objectifs de cette séquence, qui sont, je le rappelle, d'aider tout d'abord les élèves à justifier correctement leurs choix de graphies pour retranscrire le son /E/ en fin de verbe (en lien avec notre seconde hypothèse), mais aussi de construire ensemble la trace leur permettant d'accéder à ces justifications (en lien avec notre première hypothèse). Nous pensions en effet qu'il ne suffisait pas aux élèves d'avoir des « astuces » pour différencier les graphies du son /E/ en fin de verbe, mais qu'ils devaient comprendre à quoi correspondaient ces formes pour les écrire correctement.

## *1. L'analyse des données recueillies*

### **1.1 Analyse de l'évaluation initiale**

Les deux évaluations données en début de séquence et plusieurs mois après, ont permis d'étudier l'évolution des apprentissages des élèves en ce qui concerne l'écriture de l'archiphonème /E/. Il s'agissait d'évaluer deux choses : leur capacité à choisir la bonne graphie, malgré le son identique et leur capacité à justifier la raison de leur choix. L'analyse des résultats obtenus permet de mettre en valeur ces deux capacités. L'expérience s'est faite sur mes deux classes de cinquième, c'est-à-dire sur quarante-huit élèves, mais pour des raisons diverses telles que l'absence d'élèves lors de l'évaluation ou encore des copies non rendues au début de la séance 3, j'ai dû me contenter de travailler sur trente et une copies (dix-sept pour la classe 1 et quatorze pour la classe 2), ce qui bien sûr rend moins bien compte de l'évolution de la classe 2.

Lorsque j'ai demandé aux élèves leurs ressentis face à cette évaluation, aucun élève ne m'a dit avoir trouvé difficile l'exercice à trous. En effet, dans l'évaluation diagnostique, lorsque l'on analyse les résultats obtenus lors du choix des graphies, on remarque que 67% des réponses des élèves de la classe 1 sont justes. Sur la classe 2, le nombre reste moins élevé, il est de 57%, mais les réponses justes des élèves représentent tout de même plus de la moitié des réponses totales. Il semblerait donc que, dans l'ensemble et sans non plus être à l'aise

avec cette notion, les élèves savent faire la différence entre les graphies de l’infinitif, du participe passé et de l’imparfait, qui étaient les trois graphies à différencier dans cette évaluation. Lorsqu’on analyse les résultats plus précisément (voir tableau 1), on constate que près de la moitié des élèves de la classe ont plus de 80% de réussite et un seul élève a moins de 50% de réussite.

Elèves	Classe 1						Nombre juste de l'élève	Max juste	Pourcentages de graphies justes
	Graphie 1	Graphie 2	Graphie 3	Graphie 4	Graphie 5	Graphie 6			
1 a	er	é	a	a	ait	3	6	50%	
2 é	er	é	ait	ez	ait	5	6	83%	
3 é	er	ait	ait	és	ait	5	6	83%	
4 é	er	ait	ait	és	ait	5	6	83%	
5 é	er	ait	ait	és	aient	4	6	67%	
6 ait	er	ait	ait	és	er	3	6	50%	
7 ai	er	é	ait	és	ait	5	6	83%	
8 ait	é	é	é	és	ait	3	6	50%	
9 é	er	ait	ait	é	ait	4	6	67%	
10 er	é	é	ait	és	ait	4	6	67%	
11 é	er	é	ait	és	aient	5	6	83%	
12 é	er	é	ait	és	er	5	6	83%	
13 é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%	
14 é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
15 ait	er	ait	ait	é	ait	3	6	50%	
16 é	ait	er	ait	er	ait	3	6	50%	
17 ait	âmes	ait	é	é	er	0	6	0%	
<b>Total</b>						<b>68</b>	<b>102</b>	<b>67%</b>	

Tableau 1 : présentation des résultats sur les graphies de l'évaluation diagnostique (classe 1)

Dans la classe 2, le nombre de réponses justes est plus hétérogène, comme on peut le voir dans le tableau 2, et cette fois, cinq élèves ont plus de 80% de réussite et six élèves ont moins de 50% de réussite.

Elèves	Classe 2						Nombre juste de l'élève	Max juste	Pourcentages de graphies justes
	Graphie 1	Graphie 2	Graphie 3	Graphie 4	Graphie 5	Graphie 6			
1 ai	er	er	ai	aient	ai	1	6	17%	
2 ait	aient	er	ait	é	ait	2	6	33%	
3 ait	é	ait	er	és	ait	2	6	33%	
4 ait	ez	ait	aient	és	ée	1	6	17%	
5 é	é	ait	ait	é	ait	2	6	33%	
6 é	er	é	ait	er	ait	5	6	83%	
7 ait	er	ait	aient	é	er	1	6	17%	
8 é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%	
9 é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
10 é	ait	ait	ait	ées	ait	3	6	50%	
11 é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
12 é	er	é	ait	és	ait	6	6	100%	
13 é	er	é	ait	é	aient	4	6	67%	
14 é	er	é	ait	é	ait	5	6	83%	
<b>Total</b>						<b>48</b>	<b>84</b>	<b>57%</b>	

Tableau 2 : présentation des résultats sur les graphies de l'évaluation diagnostique (classe 2)

Enfin, et pour finir cette analyse des graphies avant de passer à l’analyse des justifications, il est intéressant de vérifier les graphies qui ont le plus posé de problème, et celles au contraire qui ont été réussies dans un large ensemble. Ainsi, et ce dans les deux classes, les graphies de l’imparfait sont celles qui ont posé le moins de problème : sur les trente et un élèves, vingt-quatre ont écrit correctement la graphie 4 et vingt-deux ont écrit

correctement la graphie 6. À l'inverse, c'est la graphie 5 qui a été la moins réussie car quatorze élèves sur les deux classes ont été en mesure de l'écrire correctement. Ces résultats montrent donc qu'il était nécessaire, lors de la séquence, de travailler plus spécialement les participes passés et leurs accords, ce que j'ai fait avec les élèves lors de la séance 3.

Concernant les justifications de ces graphies, et lorsque j'ai demandé aux élèves leurs ressentis sur cette évaluation, ceux-ci m'ont répondu que le plus difficile avait été de justifier. Pourtant, depuis le début de l'année les élèves font une phrase dictée du jour hebdomadaire et devraient donc être habitués à justifier leur orthographe : cependant, lors de ces phases de justification orales, j'accompagne beaucoup plus les élèves par des questions qui les incite à utiliser le métalangage. Or ici, les élèves étaient seuls face à la copie et leurs connaissances.

Lorsque l'on analyse les résultats, et contrairement aux graphies qui étaient dans l'ensemble bien réussies, on constate que 42% des élèves de la classe 1 ont su justifier leurs graphies contre 37% dans la classe 2. Une analyse plus précise montre que peu d'élèves ont été capables de justifier correctement leur graphie : sur la classe 1, quinze graphies ont été justifiées complètement et correctement et seulement deux dans la classe 2. La plupart du temps, les justifications sont justes mais incomplètes : trente-deux graphies dans la classe 1 et trente et une dans la classe 2 sont justifiées ainsi.

Elèves	Classe 1						Nombre juste de l'élève	Max juste	Pourcentages de graphies justes
	Justif 1	Justif 2	Justif 3	Justif 4	Justif 5	Justif 6			
1	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
2	1	3	0	2	0	0	6	18	33%
3	0	3	2	2	0	2	9	18	50%
4	0	0	3	3	0	0	6	18	33%
5	1	1	2	2	2	2	10	18	56%
6	1	3	1	0	2	0	7	18	39%
7	1	2	2	2	2	2	11	18	61%
8	0	0	0	0	0	0	0	18	0%
9	1	3	2	2	1	2	11	18	61%
10	2	1	0	2	0	2	7	18	39%
11	3	3	3	3	3	3	18	18	100%
12	0	1	0	0	0	0	1	18	6%
13	2	3	3	2	2	3	15	18	83%
14	1	2	1	0	1	0	5	18	28%
15	1	2	1	1	1	1	7	18	39%
16	0	1	0	0	1	1	3	18	17%
17	0	1	0	0	0	0	1	18	6%
<b>Total</b>							<b>129</b>	<b>306</b>	<b>42%</b>

Tableau 3 : analyse des justifications utilisées dans l'évaluation diagnostique (classe 1)

Les chiffres 0, 1, 2 et 3 correspondent au code suivant : 0 pour l'absence de justification, 1 pour une justification fautive telle que « J'ai choisi l'imparfait car il y a du passé simple dans la phrase » (élève 7 de la classe 1), 2 pour une justification juste mais incomplète telle que « c'est un mot masculin singulier et « terminé »

*s'accorde avec lui » (élève 13 de la classe 1) et 3 pour une justification complète et juste telle que « on le remplace par un autre verbe (mordre) à l'infinitif et au 3<sup>e</sup> groupe » (élève 13 de la classe 2).*

Elèves	Classe 2						Nombre juste de l'élève	Max juste	Pourcentages de graphies justes
	Justif 1	Justif 2	Justif 3	Justif 4	Justif 5	Justif 6			
1	2	2	0	0	0	0	4	18	22%
2	1	0	0	0	0	0	1	18	6%
3	1	1	1	1	1	2	7	18	39%
4	0	0	0	0	0	0	0	18	0%
5	2	1	2	2	2	2	11	18	61%
6	2	2	2	2	1	2	11	18	61%
7	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
8	2	2	2	1	2	1	10	18	56%
9	2	2	0	2	2	0	8	18	44%
10	0	0	0	0	0	0	0	18	0%
11	1	0	0	0	0	0	1	18	6%
12	2	3	2	2	2	2	13	18	72%
13	2	3	2	2	1	2	12	18	67%
14	0	2	0	0	0	0	2	18	11%
<b>Total</b>							<b>92</b>	<b>252</b>	<b>37%</b>

*Tableau 4 : analyse des justifications utilisées dans l'évaluation diagnostique (classe 2)*

Si ces justifications sont incomplètes, c'est que les élèves ont de grandes difficultés à employer le métalangage : ce sont les graphies de l'imparfait, par exemple, si elles ont été les mieux écrites, qui ont posé le plus de problème pour être justifiées. La plupart des élèves, tels que l'élève 13 de la classe 2, ont justifié ainsi « c'est Bercelet qui s'agitait ». On remarque qu'ils utilisent volontiers la phrase clivée pour trouver le sujet du verbe, mais que le terme même de « sujet » n'apparaît que rarement : je ne l'ai trouvé en effet que dans les justifications de trois élèves des deux classes. En ce qui concerne le participe passé et l'infinitif, de nombreux élèves (trente-trois sur les deux classes) sont passés par la substitution, mais se sont contentés, comme l'élève 1 de la classe 1, de justifier ainsi : « j'ai choisi le participe passé car on dit pris ». La justification n'est pas fautive en soi, mais elle est incomplète pour quelqu'un qui ne saurait pas de quoi parle l'élève. Or, il est important, selon les termes de Fisher et Nadeau que les élèves « s'entraînent à utiliser les outils de la nouvelle grammaire, à produire des raisonnements grammaticaux complets et à mobiliser l'ensemble de leurs connaissances grammaticales et orthographiques » (2010) : savoir expliquer correctement leurs stratégies leur permet d'être en mesure de les maîtriser complètement.

Pour conclure, on remarque que les élèves savent relativement bien choisir la graphie correcte dans un texte à trous, mais qu'ils ont les plus grandes difficultés à justifier leur choix. C'était bien en effet l'enjeu de cette séquence que de rendre les élèves plus à l'aise face à la justification de leurs choix, et la comparaison avec l'évaluation finale, donnée trois mois après

l'évaluation diagnostique va permettre de mesurer l'évolution dans les apprentissages de ces formes en /E/.

## 1.2 Analyse de l'évaluation finale et comparaison

Donner une évaluation finale trois mois après l'évaluation diagnostique permet de mesurer l'écart qu'il y a dans les apprentissages des élèves entre le moment où ils ont travaillé avec leurs connaissances antérieures et le moment où ils ont consolidé leurs connaissances grâce à la leçon établies en séance 2. Je voulais en effet savoir ce qu'il resterait de cette leçon plusieurs mois après sa réalisation. Il est en effet aisé de contrôler le bon apprentissage de la leçon quelques jours après que celle-ci ait été faite, mais qu'en reste-il réellement ? Cette seconde évaluation a été faite en classe, en « contrôle surprise », sans que les élèves aient eu la possibilité de réviser leur leçon. Une fois de plus, je l'ai faite sur les deux classes, mais cette fois, il n'y a eu qu'un élève absent en classe 1. Toutefois, pour ne pas fausser les résultats et pour observer la progression sur un même échantillon, je n'ai travaillé que sur les copies des élèves de l'évaluation diagnostique.

Les résultats obtenus mettent en évidence l'écart entre les deux classes, qui étaient pourtant plutôt proches en résultats lors de la première évaluation : en effet, la classe 1 a cette fois écrit correctement 66% des graphies, alors que la classe 2 en a écrit 83%. D'après ces résultats, la séquence n'a pas aidé la classe 1 à progresser dans la différenciation des graphies du son /E/, contrairement à la classe 2.

Elèves	Classe 1						Nombre juste de l'élève	Max juste	Pourcentages de graphies justes
	Graphie 1	Graphie 2	Graphie 6	Graphie 3	Graphie 4	Graphie 5			
1	é	er	ait	é	é	é	4	6	67%
2	ais	er	e	rien	er	aient	1	6	17%
3	é	er	ait	é	é	és	5	6	83%
4	é	er	é	é	ai	é	3	6	50%
5	é	er	ait	é	é	é	4	6	67%
6	ait	ait	ait	ait	ait	é	2	6	33%
7	ait	er	ait	é	aient	ées	3	6	50%
8	é	er	é	ait	és	é	2	6	33%
9	ait	er	é	é	ait	é	3	6	50%
10	é	er	ait	é	ait	é	5	6	83%
11	é	er	ait	é	aient	és	5	6	83%
12	é	er	ait	é	er	és	5	6	83%
13	é	er	ait	é	ait	és	6	6	100%
14	é	er	ait	é	ait	és	6	6	100%
15	ait	er	ait	ait	ait	és	4	6	67%
16	é	er	rien	é	ait	é	4	6	67%
17	é	er	ait	é	ait	é	5	6	83%
<b>Total</b>							<b>67</b>	<b>102</b>	<b>66%</b>

Tableau 5 : présentation des résultats sur les graphies de l'évaluation finale (classe 1)

Classe 2							Nombre juste de l'élève	Max juste	Pourcentages de graphies justes
Elèves	Graphie 1	Graphie 2	Graphie 6	Graphie 3	Graphie 4	Graphie 5			
1	é	er	ait	é	é	é	4	6	67%
2	rien	rien	rien	rien	rien	rien	0	6	0%
3	é	er	ait	é	é	és	5	6	83%
4	é	er	ait	é	ait	és	6	6	100%
5	é	er	ait	é	ait	é	5	6	83%
6	é	er	ait	é	ait	és	6	6	100%
7	é	er	éé	ait	ais	és	3	6	50%
8	é	er	éait	é	ait	és	6	6	100%
9	é	er	ait	é	ait	és	6	6	100%
10	é	er	ait	é	ait	er	5	6	83%
11	é	er	ait	é	ait	és	6	6	100%
12	é	er	ait	é	ait	és	6	6	100%
13	é	er	ait	é	ait	és	6	6	100%
14	é	er	ait	é	ait	és	6	6	100%
<b>Total</b>							<b>70</b>	<b>84</b>	<b>83%</b>

Tableau 6 : présentation des résultats sur les graphies de l'évaluation finale (classe 2)

De même que pour la première évaluation, je me suis intéressée à la graphie qui a posé le plus de problème et celle qui en a posé le moins. On remarque ici que c'est la terminaison de l'infinitif qui a été la mieux écrite : seul un élève par classe n'a pas écrit correctement la graphie 2. On voit ici que la séance 4 qui révisait le remplacement des infinitifs a été bienvenue, mais finalement pas prioritaire dans le temps qu'il m'était imparti : j'aurais en l'occurrence, mieux fait d'investir davantage de temps dans l'étude des participes passés. En revanche, concernant la graphie difficile, elle reste la même que celle de la première évaluation, qui correspond à la règle de l'accord du participe passé avec le sujet d'un auxiliaire *être*. Dans la classe 1, six élèves l'ont écrit correctement et dix dans la classe 2. Cela met encore une fois en évidence la difficulté de cette règle d'accord et de la nécessité à la réviser régulièrement : cette règle est étudiée dès l'école primaire, mais les élèves sont loin de la maîtriser au collège et au lycée. De plus, trois élèves de la classe 1 (élèves 4, 8 et 9) ont utilisé le participe passé au lieu de l'imparfait pour « la ville qui regorgeait ». On peut expliquer que cette confusion s'est faite à cause du mot « parasite » *qui*, qui se trouve entre le sujet et le verbe et qui donc peut gêner les élèves pour faire l'accord correct. Cette difficulté aurait pu être résolue plus efficacement avec la séance qui n'a pas pu se faire et qui aurait fait travailler les élèves sur les « phrases pièges ». Il est nécessaire, comme nous l'avons vu précédemment, de prendre en compte les acquis des élèves pour mettre en place une « régulation progressive des apprentissages » (Brissaud et Cogis ; 2005) plutôt qu'une répétition des mêmes notions d'année en année. Une grande place dans les apprentissages et les révisions doit donc lui être laissée.

Elèves	Classe 1						Nombre juste de l'élève	Max juste	Pourcentages de graphies justes	
	Justif 1	Justif 2	Justif 6	Justif 3	Justif 4	Justif 5				
1	2	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
2	0	2	0	0	0	2	1	5	18	28%
3	0	2	0	0	0	0	0	2	18	11%
4	2	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
5	2	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
6	0	0	0	0	0	0	2	2	18	11%
7	1	2	1	2	1	2	2	9	18	50%
8	0	2	0	0	0	0	0	2	18	11%
9	1	3	1	1	2	1	1	9	18	50%
10	2	2	0	2	0	0	2	8	18	44%
11	3	3	3	3	3	3	3	18	18	100%
12	0	3	0	0	0	0	2	5	18	28%
13	3	3	2	3	2	3	3	16	18	89%
14	2	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
15	1	2	2	1	2	2	2	10	18	56%
16	3	2	0	2	0	0	2	9	18	50%
17	2	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
<b>Total</b>								<b>155</b>	<b>306</b>	<b>51%</b>

Tableau 7 : analyse des justifications utilisées dans l'évaluation finale (classe 1)

Concernant à présent les justifications données par les élèves, les résultats montrent qu'ils ont progressé sur ce point, et ce dans les deux classes. Les résultats généraux sont de 51% de justifications pour la classe 1 et de 71% pour la classe 2. On remarque donc que les élèves, dans l'ensemble, ont encore des difficultés à justifier, mais que la séquence leur a permis d'améliorer cette compétence. Lorsqu'on analyse les résultats de façon plus approfondie, on remarque que si la classe 1 a peu progressé dans les justifications, c'est que onze élèves sur dix-sept ont produit les mêmes justifications qu'à l'évaluation diagnostique telle que la copie de l'élève 11 de la classe 1 présentée en annexe 7. Seuls quatre de la classe ont progressé, que ce soit dans l'utilisation du remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe (élèves 5 et 17), dans la justification des participes uniquement (élève 16) ou dans la justification d'une manière générale (élève 4). Sur les dix-sept élèves, il y en a donc deux qui ont un bilan plus négatif (élève 6 et 8) puisqu'ils n'ont donné presque aucune justification.

À l'inverse, la classe 2 a bien progressé, car dix élèves sur quatorze ont évolué dans les justifications qu'ils utilisent<sup>22</sup> : quatre n'avaient rien écrit dans la première évaluation (élèves 4, 10, 11 et 14) et les autres ont soit mieux justifié l'imparfait (élèves 3, 8, 9, 12 et 13), qui est, je le rappelle la graphie qui a posé le plus de difficulté dans sa justification dans la première évaluation, soit l'infinitif (élèves 3 et 8). Pour le reste de la classe, trois élèves ont utilisé peu ou prou les mêmes justifications (élèves 5, 6 et 7) et un seul élève n'a rien écrit. Connaissant mes classes, je peux expliquer cette progression plus nette dans la classe 2 de

<sup>22</sup> Un exemple de copie d'un élève ayant progressé est présenté en annexe 8.

cette manière : la classe 2 est une classe très dynamique dont les élèves, très suivis par leurs parents, apprennent régulièrement et de façon sérieuse leurs leçons. Je pense que la leçon de cette séquence n'a pas fait exception et que, bien apprise, elle leur a permis de différencier de manière plus juste les différentes graphies du son /E/.

Elèves	Classe 2						Nombre juste de l'élève	Max juste	Pourcentages de graphies justes
	Justif 1	Justif 2	Justif 6	Justif 3	Justif 4	Justif 5			
1	2	1	2	2	2	2	11	18	61%
2	0	0	0	0	0	0	0	18	0%
3	2	3	2	2	2	2	13	18	72%
4	3	3	3	3	3	3	17	18	94%
5	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
6	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
7	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
8	3	3	3	3	3	3	17	18	94%
9	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
10	2	2	1	2	2	2	11	18	61%
11	2	2	2	2	2	2	12	18	67%
12	3	3	3	3	3	3	18	18	100%
13	2	3	3	2	3	2	15	18	83%
14	3	3	3	3	3	3	18	18	100%
<b>Total</b>							<b>180</b>	<b>252</b>	<b>71%</b>

Tableau 8 : analyse des justifications utilisées dans l'évaluation finale (classe 2)

Concernant enfin l'utilisation du métalangage, qui avait donné tant de difficulté aux élèves dans l'évaluation diagnostique, on constate qu'il apparaît toujours inégalement. Les justifications de l'imparfait par exemple, se font à présent souvent par le remplacement de l'imparfait par un autre temps ou par une autre personne (« on met l'imparfait car on peut le remplacer par « nous regorgions » » élève 6 de la classe 2), comme vu dans la leçon, mais elles passent également toujours par les phrases clivées « c'est [insérer le sujet] qui » telles que « car c'est « elle » qui regorgeait » (élève 5 de classe 1). Cette fois, aucun élève n'a utilisé le sujet du verbe pour trouver ses terminaisons. Le métalangage apparaît plus clairement dans l'utilisation du remplacement : certains élèves, au lieu de dire « en le remplaçant par mordre, on obtient mordu » (élève 12 de la classe 2), emploient plutôt le métalangage : « on le remplace par le participe passé d'un verbe du 3<sup>e</sup> groupe » (élève 16 de la classe 2). Cette utilisation montre que les élèves deviennent plus précis. Il faut toutefois relativiser cette constatation, car l'utilisation du métalangage reste rare : les élèves de la classe 1 n'en ont utilisé que dans quatorze justifications sur les trois-cent six au total et les élèves de la classe 2 les ont utilisés vingt et une fois sur les deux cinquante-deux au total. Cela montre que les élèves ne maîtrisent pas encore ce concept et qu'il leur faudra davantage de pratiques grammaticales et orthographiques pour que cela soit le cas.

On peut donc dire que l'un des objectifs de la séquence – qui est, je le rappelle d'aider les élèves à savoir justifier correctement leurs choix de graphies pour retranscrire le son /E/ en

fin de verbe – est en bonne voie pour un certain nombre d'élèves. Cependant, il s'agissait de comparer des textes à trous : on le sait, cet exercice est souvent bien réussi par les élèves car ils ne se concentrent que sur une tâche, celle de choisir une graphie plutôt qu'une autre. Or, il en est autrement dans une rédaction, qui est un contexte plus complexe car demandant de se concentrer sur diverses tâches à réaliser. L'orthographe n'est plus qu'une partie de ces tâches et les élèves ne pensent pas forcément spontanément aux formes en /E/. Comment donc les élèves ont-ils réinvesti cette séquence dans une rédaction ?

#### **1.4 Analyse de la rédaction**

Les deux évaluations précédemment présentées ont surtout mis l'accent sur la capacité des élèves à justifier leurs graphies. Dans une rédaction, le but est tout autre : il s'agit de voir si les élèves ont intégré correctement la leçon et si celle-ci peut les aider à corriger naturellement leur orthographe dans toute situation d'écrit. Ce travail s'est à nouveau réalisé sur mes deux classes de cinquième, c'est-à-dire sur les quarante-huit élèves et cette fois, contrairement aux évaluations précédentes, seuls quatre élèves sur les deux classes n'ont pas pu participer à la rédaction car ils étaient absents. Comme je l'ai dit précédemment, j'ai analysé uniquement le brouillon qui a l'avantage de montrer l'orthographe spontanée des élèves, sans réécriture de leur part. Pour analyser les capacités des élèves à écrire correctement le son /E/ en fin de verbe dans une rédaction, j'ai procédé selon la méthode suivante : j'ai compté dans chaque copie le nombre de graphies totales utilisées pour retranscrire le son /E/ en fin de verbe (imparfait, infinitif et participe passé), puis j'ai compté celles qui étaient fausses pour les soustraire à ce premier nombre afin d'obtenir le nombre de graphies correctes. J'ai ainsi pu obtenir le pourcentage de graphies justes, à la fois par élève et pour le nombre total de la classe.

Les résultats mettent en valeur que les deux classes sont à un même niveau de compétences : en effet, le pourcentage total de graphies correctement écrites est de 78% dans la classe 1 et de 79% dans la classe 2. Ce résultat est encourageant car il montre que les élèves savent différencier spontanément les différentes graphies représentant le son /E/ en fin de verbe. Cela rejoint les résultats des évaluations précédentes, qui montraient que les élèves savent en général écrire les graphies correctes et que leur principale difficulté, celle sur laquelle il est nécessaire d'apporter une attention toute particulière est la justification de ces graphies.

Elèves	Classe 1				Formes de l'imparfait	Nombres de formes en /E/ justes	Formes de l'infinifit	Formes du participe passé	Formes de l'imparfait	Pourcentages de réussite spontanée
	Nombre de formes en /E/ utilisées	Formes de l'infinifit	Formes du participe passé	Formes de l'imparfait						
1	44	5	22	17	38	4	19	15	86%	
2	33	5	9	19	23	5	4	14	70%	
3	34	5	6	23	24	4	5	15	71%	
4	28	9	12	7	24	8	9	7	86%	
5	38	5	11	22	20	2	5	13	53%	
6 ABS			ABS	ABS				ABS	ABS	
7	29	6	8	15	24	6	6	12	83%	
8	27	1	7	19	21	1	5	15	78%	
9	33	6	11	16	20	4	7	9	61%	
10	17	3	6	8	16	2	6	8	94%	
11	35	11	7	17	35	11	7	17	100%	
12	30	4	11	15	25	4	8	13	83%	
13	32	11	4	17	31	10	4	17	97%	
14	26	10	8	8	20	10	6	4	77%	
15	26	5	7	14	24	5	6	13	92%	
16	29	7	14	8	21	5	8	8	72%	
17	14	1	7	6	8	0	6	2	57%	
18	13	3	4	6	7	1	3	3	54%	
19	17	4	8	5	12	3	4	5	71%	
20 ABS			ABS	ABS				ABS	ABS	
21	17	5	4	8	12	4	1	7	71%	
22 ABS			ABS	ABS				ABS	ABS	
<b>Total</b>	<b>522</b>	<b>106</b>	<b>166</b>	<b>250</b>	<b>405</b>	<b>89</b>	<b>119</b>	<b>197</b>	<b>78%</b>	

Tableau 9 : analyse de la rédaction de la classe 1

Lorsqu'on regarde de plus près ces calculs, on voit clairement qu'aucun élève de la classe 1 et seuls les élèves 10 et 18 dans la classe 2 ont moins de la moitié de leurs graphies correctes. À l'inverse, huit élèves de la classe 1 et quinze de la classe 2 ont plus de 80% de leurs graphies justes. Ces résultats prometteurs s'expliquent surtout par le fait que j'ai compté toutes les formes de l'imparfait, même celles des verbes *être* et *avoir*, et que c'est un temps que les élèves savent en général bien utiliser. De plus, les élèves devaient écrire leur rédaction à la première personne du singulier, en exprimant les pensées d'un personnage masculin (en l'occurrence, Kay, le frère d'Arthur dans *Le Roi Arthur* de Morpurgo). De ce fait, la majorité des accords des participes passés que les élèves ont fait se trouvaient être au masculin singulier, l'accord le plus facile à faire puisqu'il n'a aucune marque spécifique. Il en aurait

peut-être été autrement si les élèves avaient eu à faire s'exprimer un personnage féminin par exemple. Néanmoins, comme je l'ai dit, les résultats rejoignent les évaluations précédentes et montrent que les élèves ont bien compris la différenciation de ces formes et ont su sélectionner la forme en *-é* du participe passé masculin singulier, plus particulièrement qu'une autre.

Elèves	Classe 2				Nombres de formes en /E/ justes	Formes de l'infinitif	Formes du participe passé	Formes de l'imparfait	Pourcentages de réussite spontanée
	Nombre de formes en /E/ utilisées	Formes de l'infinitif	Formes du participe passé	Formes de l'imparfait					
1	18	6	1	11	17	6	1	10	94%
2	11	1	3	7	10	1	2	7	91%
3	35	11	4	20	35	11	4	20	100%
4	24	2	7	15	17	1	6	10	71%
5	21	7	8	6	16	5	6	5	76%
6	33	7	7	19	30	7	5	18	91%
7	39	5	10	24	25	2	5	18	64%
8	37	6	8	23	34	6	8	20	92%
9	25	4	9	12	19	3	7	9	76%
10	45	10	18	17	22	10	4	8	49%
11	26	7	11	8	21	7	8	6	81%
12 ABS					ABS				ABS
13	43	7	12	24	37	7	11	19	86%
14	37	6	14	17	30	4	13	13	81%
15	44	4	17	23	40	4	13	23	91%
16	24	2	10	12	23	2	10	11	96%
17	32	4	10	18	25	3	5	17	78%
18	41	5	12	24	13	3	2	8	32%
19	53	10	16	27	37	8	7	22	70%
20	18	6	5	7	17	6	5	6	94%
21	30	8	11	11	30	8	11	11	100%
22	39	6	6	27	32	5	6	21	82%
23	31	5	12	14	27	4	11	12	87%
24	27	6	12	9	20	6	9	5	74%
25	18	3	9	6	10	3	2	5	56%
26	31	10	7	14	27	9	6	12	87%
<b>Total</b>	<b>782</b>	<b>148</b>	<b>239</b>	<b>395</b>	<b>614</b>	<b>131</b>	<b>167</b>	<b>316</b>	<b>79%</b>

Tableau 10 : analyse de la rédaction de la classe 2

Au vu des résultats des évaluations, le bilan de cette séquence est positif : les élèves ont, dans l'ensemble, progressé, et les résultats de l'évaluation finale sont meilleurs. Notre hypothèse selon laquelle la différenciation du son /E/ en fin de verbe est une notion complexe et qui doit s'inscrire dans un enseignement progressif est donc validée. On ne peut toutefois pas réellement dire que l'objectif principal de la séquence est atteint, car il aurait fallu que nous ayons obtenu 100% de réponses correctes et ce n'est pas le cas. Néanmoins, la progression est visible, les résultats sont encourageants et laissent à penser que l'expérience serait intéressante à mener de nouveau, améliorée et enrichie de ce premier constat. En effet, j'ai été pour ma part satisfaite de cette séquence dans laquelle les élèves se sont bien investis malgré leurs premières réticences et qui a eu, je trouve, un impact positif sur leurs compétences orthographiques. Toutefois, cette séquence peut être optimisée pour que les objectifs soient véritablement atteints : je me suis rendu compte en la menant de certains

points qui n'allaient pas et qui devaient être repensés. Quels sont donc les éléments qu'il serait pertinent d'améliorer dans la perspective de mener à nouveau cette séquence ?

## ***2. Remédiation possible pour repenser la conception de cette séquence***

### **2.1 Limites et perspectives**

Cette séquence, bien que longuement réfléchi et conçue à deux, n'en reste pas moins imparfaite. Une fois la séquence terminée et analysée, il est nécessaire qu'elle soit repensée et approfondie pour être optimisée.

Tout d'abord, il est indispensable que la gestion du temps soit mieux organisée. En effet, je n'avais pas prévu que l'exercice de mise en commun des graphies et des justifications de la séance 2 soit si difficile pour les élèves et qu'ils y passeraient autant de temps. Cette difficulté m'a surpris et je n'ai pas eu la possibilité de faire tout ce que j'avais prévu, par manque de temps. Cette séquence était menée bien entendu dans un contexte de recherche, et lors d'une prochaine tentative, je ne serai pas contraint par des limites de temps. La séance que je n'ai pas pu mener, par exemple, pourrait donc avoir sa place au sein de la séquence, pour affermir encore davantage les compétences des élèves. Ensuite, malgré le fait que j'ai essayé d'inscrire la séquence dans la progression annuelle de l'étude de la langue, je n'ai pas assez réfléchi ce point car je n'avais pas prévu cette séquence lorsque j'ai fait ma progression. Or, c'est une vraie piste à suivre pour accompagner encore davantage les élèves dans leurs apprentissages et les amener à réviser au fur et à mesure de l'année leurs notions. J'aurais pu par exemple demander aux élèves de réviser les leçons que nous avons précédemment étudiées sur le passé composé et l'imparfait avant de commencer la séquence en elle-même ou de mettre en commun les révisions en classe avant de commencer la séance suivante. Ainsi, il aurait été plus simple pour eux de se souvenir de ces notions lors de la constitution de la leçon en séance 2. Ils auraient également eu moins à apprendre à la suite de cette leçon puisque certains savoirs auraient été les mêmes entre cette leçon et celles précédemment révisées.

De plus, au vu des résultats de l'évaluation finale concernant les justifications, je pense qu'ils auraient pu être meilleurs si j'avais vérifié avec plus de soin que les élèves avaient correctement appris et surtout compris leur leçon. En effet, je leur avais demandé de corriger l'évaluation diagnostique après avoir appris leur leçon, pour la mettre immédiatement en œuvre. Toutefois, cet exercice n'était pas suffisant pour s'assurer de la bonne compréhension de la leçon, d'autant qu'il avait été fait à la maison, et que je laissais donc la

possibilité aux élèves de recopier uniquement leur leçon. De même, comme l'a montré Sautot (2002), l'apprentissage par cœur de règles n'impliquent pas logiquement sa compréhension et sa restitution correcte. Il faut donc trouver des activités permettant aux élèves d'assimiler leur leçon et de la comprendre. La dictée zéro faute menée en séance 3, par exemple, est un bon exercice de restitution de la leçon, car il permet aux élèves de négocier leur graphie en utilisant la leçon elle-même, mais sans forcément la restituer par cœur : au contraire, le fait de devoir l'expliquer à un tiers permet de consolider leurs acquis, car ils doivent reformuler leurs connaissances avec leurs propres mots pour la faire comprendre au mieux à ceux qui les écoutent. La reformulation montre ainsi la compréhension. Or la dictée zéro faute est arrivée très vite après l'apprentissage de la leçon et elle n'a pas été suivie d'une autre : s'il y en avait eu deux, la première, comme ça a été d'ailleurs le cas, aurait permis d'assurer une meilleure compréhension de la leçon et la deuxième –voire la troisième–, donnée quelques semaines plus tard, aurait permis de renforcer durablement la trace écrite.

De surcroît, la motivation des élèves n'est pas toujours présente, et même si, comme je l'ai dit précédemment, ils se sont bien investis, ça n'a pas été toujours le cas. Ainsi, lors de la séance 4, les élèves ont eu le plus grand mal à se mettre au travail, particulièrement ceux qui devaient remplir le tableau de conjugaison. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette difficulté : cette séance s'est passée un vendredi après-midi, jour et heure les moins propices pour le travail ; les élèves qui avaient à remplir le tableau de conjugaison ont peut-être trouvé l'exercice trop facile, et n'ont pas été motivés par celui-ci ; enfin, les élèves n'ont pas compris la répartition de la classe en deux groupes, et se sont sentis rabaissés, vexés. En effet, un élève notamment m'a demandé quels étaient les groupes des « bons » et ceux des « nuls ». Je pense donc que mes explications concernant la différenciation de cet exercice n'ont pas été suffisamment explicites, d'autant que c'était la première fois que je différenciais de façon aussi flagrante les exercices et les élèves n'en avaient pas l'habitude. Pour remédier à cela, il faudrait soit faire un diagnostic précis des copies d'élèves et leur présenter leurs difficultés, soit enfin les laisser eux-mêmes choisir leur exercice en fonction de ce qu'ils pensent les aider au mieux.

## **2.2 Comment aller plus loin ?**

Nous l'avons vu tout au long de cet écrit, le programme d'orthographe des collèges est dense et ambitieux : or les élèves ont besoin de temps, plusieurs années, pour assimiler et maîtriser correctement une notion. Le programme de français est indicatif mais il ne tient pas

compte des difficultés réelles constatées en classe, et pour cause : il traite « d'élève » en général, quand l'enseignant est confronté à « des élèves » en particulier. Il est alors nécessaire que ce soit à l'enseignant de se rendre compte de ce dont ses élèves ont besoin, de leurs difficultés et des outils pour y remédier, afin d'instaurer une « progression véritable ». Il est fréquent de voir les professeurs de français demander aux élèves lors du premier cours de produire un écrit sans contrainte, pour constater le niveau d'écriture, de vocabulaire d'orthographe etc. Cet exercice est ainsi un bon outil qui peut être exploité pour réfléchir dès le début d'année aux points essentiels à travailler avec les élèves, en orthographe en l'occurrence.

L'enseignement en séquence est, depuis plusieurs années, devenu courant et les élèves y sont habitués. Cette forme d'enseignement inclut en général des activités de lecture, d'écriture et d'étude de la langue. Il est plutôt rare de proposer une séquence d'enseignement orientée principalement – voire complètement – sur la langue elle-même. Il est possible que les élèves se soient sentis gênés par ce nouveau format de cours, eux qui sont le plus souvent habitués à travailler par leçons ponctuelles d'étude de la langue. Or, je pense qu'une séquence d'étude de la langue comme nous l'avons fait justement, est intéressante car elle met en place des apprentissages progressifs. Il me semble utile d'habituer les élèves à travailler ainsi et de mettre en place les enseignements sous cette forme plutôt que, comme je l'ai dit précédemment, de donner aux élèves des leçons ponctuelles. Ainsi, les élèves auront peut-être des difficultés à maîtriser l'étude de la langue en début d'année, mais au fur et à mesure que celle-ci avancera, le travail sera plus aisé et, je pense, les apprentissages mieux réalisés.

# 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 lu différents ouvrages de recherche 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 et du cas de l'homophonie verbale en /E/. J'ai ainsi eu l'occasion 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 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 Mme Carpano et moi-même – à nous questionner sur la nature de l'enseignement que nous avions 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 également que le fait de développer chez eux la curiosité et les questionnements face à la langue les encourageait 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'au 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.

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 je 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. (2003) *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Paris : Math 'Adore.

BRISSAUD, C. et BESSONAT, D. (2001) *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Grenoble : CRDP de Grenoble.

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<sup>e</sup> congrès mondial de la linguistique française*. Paris : Institut de linguistique française, p. 413 à 424.

BRISSAUD, C., JAFFRE, J-P., et PELLAT, J-C. (2008). *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas.

BRISSAUD, C., FISHER, 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.

Cahiers Pédagogiques. Raisonner sur l'accord du participe passé par Martine Dhénin. Disponible sur Internet : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Raisonner-sur-l-accord-des-participes-passes>>. [Consulté le 05 mai 2016].

COGIS, D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux : pratiques nouvelles. École/collège*. Paris : Delagrave pédagogie et formation.

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.

DUCARD, D., JAFFRE, J-P., et HONVAULT, R. (1999) *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan pédagogie.

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

FISHER, C. et NADEAU, M. (sous la 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 : Didier.

MANESSE, D., et COGIS, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Paris : ESF.

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 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 : Centre régional de documentation pédagogique 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

# Annexes

---

## Sommaire des annexes

Annexe 1 : schéma de la séquence réalisée .....	54
Annexe 2 : exercices réalisés sur les participes passés .....	55
Annexe 3 : les fiches de travail de la séance 4 .....	57
Annexe 4 : évaluation diagnostique .....	59
Annexe 5 : évaluation finale, en lien avec l'évaluation diagnostique .....	60
Annexe 6 : les critères d'évaluation de la rédaction.....	61
Annexe 7 : présentation d'une copie d'élève comparant l'évaluation initiale et finale .....	62
Annexe 8 : présentation de copie d'un élève ayant progressé.....	65
Annexe 9 : dictée zéro faute donnée en séance 3 .....	68

## Annexe 1 : schéma de la séquence réalisée

Séances	Durée	Objectifs	Contenu de la séance
Séance 1	1h	Faire un constat de ce que les élèves savent ou croient savoir	<p><u>Activité 1 (15 min) :</u> Évaluation diagnostique</p> <p><u>Activité 2 (20 min) :</u> Constitution d'un tableau des graphies pour écrire le son /E/ en fin de verbe</p> <p><u>Activité 3 (20 min) :</u> Comparaison avec une autre langue (italien) où la difficulté ne se pose pas.</p>
Séance 2	2h	Construire ensemble les justifications définitives du choix de graphies du son /E/ en fin de verbe	<p><u>Activité 1 (30 min) :</u> Travail autour des graphies et des justifications utilisées lors de l'évaluation diagnostique.</p> <p><u>Activité 2 (30 min) :</u> Mise en commun au tableau des justifications retenues</p> <p><u>Activité 3 (30 min) :</u> Récapitulation de la leçon sous forme de carte mentale et recherche d'exemples.</p>
Séance 3	1h	Consolider les nouvelles acquisitions	<p><u>Activité 1 (25 min) :</u> Exercices de consolidation de la leçon.</p> <p><u>Activité 2 (20 min) :</u> Dictée zéro faute</p>
Séance 4	1h	Revoir ou approfondir le remplacement d'un verbe du premier groupe à l'infinitif par un verbe du troisième groupe à l'infinitif	<p><u>Activité 1 (15min) :</u> Phrase dictée du jour contenant la substitution d'un verbe du troisième groupe à un verbe du 1<sup>e</sup> groupe.</p> <p><u>Activité 2 (40min) :</u> Exercices différenciés sur cette substitution</p>

### 31 L'accord du participe passé

**J'observe et je réfléchis**

1 (Une mutinerie s'est produite dans une goélette partie pour découvrir un trésor.)

Je trouvai mes compagnons profondément bouleversés. Ils étaient accablés par la tournure prise par les événements. Le châtelain était blanc comme un linge, songeant à la tragique aventure dans laquelle il nous avait entraînés et qui avait si mal tourné.

ROBERT LOUIS STEVENSON, *L'île au trésor*, traduction de J. Papy, © Gallimard.



Complétez ce tableau.

	employé avec être	employé avec avoir	employé sans auxiliaire	s'accorde	ne s'accorde pas
bouleversés	.....	.....	.....	.....	.....
accablés	.....	.....	.....	.....	.....
prise	.....	.....	.....	.....	.....
entraînés	.....	.....	.....	.....	.....
tourné	.....	.....	.....	.....	.....

**J'apprends et je m'exerce**

Quand le **participe passé** est employé **sans auxiliaire**, il joue le rôle d'un **adjectif** et s'accorde en genre et en nombre avec le **nom** auquel il se rapporte. *Une porte ouverte.*

**Astuce**

Pour connaître la **dernière lettre** d'un part. passé au masc. sing., on le met au **fém.** : *promis* → *promis*.

2 Complétez le tableau en donnant le participe passé des verbes.

infinitif	pp au masc. sing.	pp au fém. sing.	pp au masc. plur.	pp au fém. plur.
partir	.....	.....	.....	.....
faire	.....	.....	.....	.....
traduire	.....	.....	.....	.....
acquérir	.....	.....	.....	.....

3 Associez le participe passé de chacun de ces verbes à chacun des noms.

*cuire, apprendre, élire, offrir, repeindre, recevoir, écrire, cueillir*

la leçon ..... les fruits ..... le mur .....

les lettres ..... les confiseries ..... le rôti .....

les invités ..... les déléguées .....

**4** \* Soulignez les participes passés employés sans auxiliaire et surlignez le nom ou le pronom avec lequel ils s'accordent.

1. Un bruit étrange a retenti dans la ville endormie.
2. Les assiettes brisées n'ont pas été recollées.
3. Amusée, elle regardait les jeux d'un chaton facétieux.
4. Le temps perdu ne se rattrape jamais.
5. Ses devoirs terminés, elle s'est rendue chez sa camarade préférée.
6. Émus, nous écoutions l'allocution prononcée pour le départ de nos amis.
7. Après des jeux de ballon endiablés sur la plage, il est rentré avec des vêtements trempés.

Quand le participe passé est employé avec l'auxiliaire être, il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. *Les hirondelles sont revenues.*

**5** \* Mettez ces phrases au passé composé.

1. Les voyageurs arrivent par le train. ....
2. La lune monte haut dans le ciel. ....
3. Tu deviens paresseuse. ....
4. Toi et moi restons amies. ....
5. Les chiens du voisin viennent nous voir. ....

**6** \*\* Mettez ces phrases à la voix passive. Respectez le temps employé.

1. On a construit une cabane. ....
2. Le vent balaye les rues. ....
3. La jeune actrice interprète le rôle. ....
4. Des feuilles mortes recouvrent l'allée. ....
5. On remporte la victoire. ....

Quand le participe passé est employé avec l'auxiliaire avoir, il ne s'accorde jamais avec le sujet. *Elles ont chanté. Nous avons fini.*

**7** \* Mettez ces phrases au passé composé. Quand il y a accord du participe passé, soulignez le mot avec lequel il se fait.

1. Les enfants avalent leur goûter, puis ils repartent jouer. ....
2. Notre ville invite des comédiens qui viennent et donnent un spectacle. ....
3. Ses parents vont au cinéma, mais elle ne veut pas les accompagner. ....

Le participe passé employé avec avoir s'accorde en genre et en nombre avec le COD, lorsque celui-ci est placé avant le verbe. *J'aime beaucoup la pièce qu'ils ont jouée.*

**8** \* Associez 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 3 : les fiches de travail de la séance 4

Fiche de travail pour les élèves ayant besoin de retravailler sur la substitution :

Travail à faire : vendredi 05 février 2016

1) Remplis le tableau de conjugaison, d'abord individuellement puis mets-le en commun avec le reste de votre groupe. Corrige si nécessaire.

Infinitif	Manger	Prendre	Tenir
Imparfait : 1 <sup>e</sup> pers. du singulier			
Imparfait : 2 <sup>e</sup> pers. du singulier			
Imparfait : 3 <sup>e</sup> pers. du singulier			
Imparfait : 3 <sup>e</sup> pers. du pluriel			
Participe passé : masculin singulier			
Participe passé : masculin pluriel			
Participe passé : féminin singulier			
Participe passé : féminin pluriel			
Présent : 2 <sup>e</sup> pers. du singulier			

2) Compte ensuite le nombre de formes de chacun de ces verbes, qui sont différentes à l'oral et inscrit le chiffre à côté du verbe à l'infinitif.

3) A quoi sert le remplacement, dans une phrase, d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) Entre le verbe « prendre » et « tenir », si tu devais n'en choisir qu'un pour faire à chaque fois ce remplacement, quel verbe choisirais-tu ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

Fiche de travail pour les élèves plus à l'aise avec la substitution :

**Quel verbe du 2<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> groupe utilises-tu pour remplacer l'infinitif ou le participe passé d'un verbe du 1<sup>e</sup> groupe ?**

.....

**1) Remplis les trous du texte avec les bonnes terminaisons (tous les verbes se terminent par le son /E/), d'abord individuellement puis mets-le en commun avec le reste du groupe.**

**2) En dessous de chaque mot que tu as complété, écris le verbe que tu utilises lors du remplacement, en le conjuguant de la même façon que le verbe du 1<sup>e</sup> groupe.**

Son regard plongea dans une vallée dévast....., et il vit l'homme dragon. Assis par terre, le dos appuy.... contre une haute tour, celui-ci dégust..... un cadavre en lui arrachant les membres l'un après l'autre. Tristan comprit qu'assist..... plus longtemps à ce répugnant spectacle ne ferait que sap..... son courage, et même ses forces. Aussi cala-t-il sa lance sous son bras, et fonça-t-il droit devant lui au triple galop. Mais plus l'homme-dragon se rapproch....., plus il paraiss..... grand. Lorsqu'il se dressa sur ses jambes, sa tête arriva à mi-hauteur de la tour. Il rit et jeta le bras qu'il était en train de dévor.....

**3) Écris la suite de ce texte en cinq lignes environ, et en utilisant correctement les mots suivants :**

Arracher – cramponné – galopé – contourner – située

.....  
.....  
.....  
.....

## Annexe 4 : évaluation diagnostique

---

**Consigne** : 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. Ne cherche pas à donner la « bonne explication ». **Écris seulement ce que tu crois.**

Le banquet termin... (1), Merlin et moi restâmes seuls dans la salle, à regard... (2) mourir le feu. Bercelet, couch... (3) de tout son long à mes pieds, le museau contre les braises, s'agit... (4) nerveusement dans son sommeil. Nous étions silencieux, absorb... (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... (6) paresseusement dans la cheminée.

*Le Roi Arthur*, Morpurgo (1994)

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

.....

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

.....

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

.....

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

.....

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

.....

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

.....

## Annexe 5 : évaluation finale, en lien avec l'évaluation diagnostique

**Consigne** : Complète l'orthographe des mots suivis de pointillés, en choisissant d'utiliser les terminaisons de l'infinitif, du participe passé ou de l'imparfait (la fin des mots s'entendra toujours /E/). À chaque fois que tu complètes un mot, entoure le temps auquel tu penses qu'il est conjugué et explique après la raison pour laquelle tu as choisi cette orthographe.

Marco Polo se présenta devant nous et nous fit son rapport, une fois le voyage réalis.... Il nous conta toutes les nouveautés et toutes les choses intéressantes à posséd.... Il parla de son séjour à Bagdad, la ville qui regorge.... de diamants, d'or et d'argent ; il dévoila l'emplacement du grand Khan, dissimul.... dans son palais de marbre et accueillant tous les oiseaux du monde ; enfin, il raconta son voyage près de l'île d'Andaman, où un gigantesque griffon, à tête d'aigle et à corps de lion, terrifi.... les habitants. Nous étions muets d'intérêt, plong.... dans ses splendeurs.

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

.....

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

.....

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

.....

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

.....

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

.....

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

.....

## Annexe 6 : les critères d'évaluation de la rédaction

---

### Rédaction n°4

*Arthur accompagne son père et son frère Kay à un tournoi. Il vient de sortir l'épée de la pierre et l'apporte à Kay qui va combattre.*

« Une quarantaine de chevaliers s'affrontaient en se livrant des simulacres de combat, frappant furieusement d'estoc et de taille, encouragés par les rugissements de la populace qui s'esclaffait et sifflait chaque fois qu'un chevalier quittait le champ clos, blessé et claudiquant. Et soudain, je vis emmener Kay, jurant comme un possédé, son bouclier en deux morceaux et les doigts ruisselants de sang. »

*Le Roi Arthur, Michaël Morpurgo (2004)*

#### Vocabulaire :

Un simulacre de combat : un faux combat

Claudiquer : boiter

**Consigne :** Arthur demande alors à Kay ce qui s'est passé pour qu'il soit dans cet état. Imagine le récit que Kay fait à son frère. Arthur interviendra parfois pour donner son avis ou pour poser une question.

**Ta rédaction fera 300 mots au minimum (environ trente lignes).**

Barème	Note que je me donne	Note de mon professeur
J'ai bien suivi la consigne	/2	/2
J'ai respecté les caractéristiques du dialogue	/3	/3
J'ai respecté l'univers du roman	/2	/2
J'ai utilisé au moins six mots appartenant au vocabulaire de la violence guerrière	/3	/3
J'ai utilisé au moins une comparaison <u>et</u> une métaphore pour décrire l'adversaire de Kay	/3	/3
J'ai pris en compte les commentaires de mon professeur sur mon brouillon pour rendre une deuxième version de ma rédaction	/3	/3
J'ai vérifié les terminaisons des verbes en /E/	/4	/4
Total	/20	/20

## Annexe 7 : présentation d'une copie d'élève comparant l'évaluation initiale et finale

11

Nom : \_\_\_\_\_ Date : 14/11/16

Prénom : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

---

**Consigne :** 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 choisit cette orthographe. Ne cherche pas à donner la « bonne explication ». **Écris seulement ce que tu crois.**

Le banquet terminé, (1), Merlin et moi restâmes seuls dans la salle, à regarder (2) mourir le feu. Bercelet, couché (3) de tout son long à mes pieds, le museau contre les braises, s'agitait (4) nerveusement dans son sommeil. Nous étions silencieux, absorbés (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'élevait (6) paresseusement dans la cheminée.

1 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
 cas lorsque l'on remplace "terminé" par "mordus", ça donne mordus. Je le remplace par un verbe du 3<sup>e</sup> groupe.

2 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
 cas lorsque l'on remplace "regarder" par "mordus", ça donne mordus. il suit une préposition.

3 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
 cas lorsque l'on remplace "couché" par "mordus", ça donne mordus. Je le remplace par un verbe du 3<sup>e</sup> groupe.

4 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
 cas lorsque l'on remplace "s'agitait" par "mordus", ça donne mordus. Je le remplace par un autre temps.

5 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
 cas lorsque l'on remplace "absorbés" par "mordus", ça donne mordus. Je le remplace par un verbe du 3<sup>e</sup> groupe.

6 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
 cas lorsque l'on remplace "s'élevait" par "mordus", ça donne mordus. Je le remplace par un autre temps.

Nom :  
Date : 03/04/16

Prénom :  
Classe :

**Consigne :** Complète l'orthographe des mots suivis de pointillés, en choisissant d'utiliser les terminaisons de l'infinitif, du participe passé ou de l'imparfait (la fin des mots s'entendra toujours /E/). À chaque fois que tu complètes un mot, entoure le temps auquel tu penses qu'il est conjugué et explique après la raison pour laquelle tu as choisi cette orthographe.

Marco Polo se présenta devant nous et nous fit son rapport, une fois le voyage réalisé. Il nous conta toutes les nouveautés et toutes les choses intéressantes à posséder. Il parla de son séjour à Bagdad, la ville qui regorgeait de diamants, d'or et d'argent ; il dévoila l'emplacement du grand Khan, dissimulé dans son palais de marbre et accueillant tous les oiseaux du monde ; enfin, il raconta son voyage près de l'île d'Andaman, où un gigantesque griffon, à tête d'aigle et à corps de lion, terrifiait les habitants. Nous étions muets d'intérêt, plongés dans ses splendeurs.

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

cel quand je remplace par "boire" ça donne  
"boire" "bu"

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

cel quand je remplace par "boire" ça donne  
"boire"

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

cel quand je remplace par "boire" ça donne  
"bovait"

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

car quand je remplace par "boire" ça donne  
"boit"

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

car quand je remplace par "boire" ça donne  
~~"boire"~~ "boivent"

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

car quand je remplace par "boire" ça donne  
"boivent"

## Annexe 8 : présentation de copie d'un élève ayant progressé

4

Nom : \_\_\_\_\_ Date : 14/01/2016

Prénom : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

---

**Consigne :** 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 choisit cette orthographe. Ne cherche pas à donner la « bonne explication ». **Écris seulement ce que tu crois.**

Le banquet terminait<sup>(1)</sup>, Merlin et moi restâmes seuls dans la salle, à regard<sup>(2)</sup> mourir le feu. Bercelet couch<sup>(3)</sup> de tout son long à mes pieds, le museau contre les braises, s'agit<sup>(4)</sup> nerveusement dans son sommeil. Nous étions silencieux, absorb<sup>(5)</sup> 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<sup>(6)</sup> paresseusement dans la cheminée.

1 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
...Car c'est un temps qui est au passé.....

2 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
...On peut remplacer le verbe regarder par rendre, finir.....

3 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
...On peut le remplacer par le verbe au 3<sup>e</sup> groupe. Ex: rendre.....

4 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
...C'est un temps au passé.....

5 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
...Il s'accorde avec l'auxiliaire être.....

6 : j'ai choisi l'infinitif / le participe passé / l'imparfait  
...C'est un temps au passé.....

Nom :

Date :

Prénom :

Classe :

**Consigne** : Complète l'orthographe des mots suivis de pointillés, en choisissant d'utiliser les terminaisons de l'infinitif, du participe passé ou de l'imparfait (la fin des mots s'entendra toujours /E/). À chaque fois que tu complètes un mot, entoure le temps auquel tu penses qu'il est conjugué et explique après la raison pour laquelle tu as choisi cette orthographe.

Marco Polo se présenta devant nous et nous fit son rapport, une fois le voyage réalisé. Il nous conta toutes les nouveautés et toutes les choses intéressantes à posséder. Il parla de son séjour à Bagdad, la ville qui regorge de diamants, d'or et d'argent ; il dévoila l'emplacement du grand Khan, dissimulé dans son palais de marbre et accueillant tous les oiseaux du monde ; enfin, il raconta son voyage près de l'île d'Andaman, où un gigantesque griffon, à tête d'aigle et à corps de lion, terrifia les habitants. Nous étions muets d'intérêt, plongés dans ses splendeurs.

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

~~Quand le participe passé est employé, nous savons que, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.~~

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

~~Parce que est à l'infinitif, on choisit le participe passé, on met le verbe à l'infinitif.~~

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

~~Le verbe est à l'imparfait, on choisit le participe passé, il s'agit d'un fait ou une action qui a déjà eu lieu au moment ou auparavant. L'imparfait est souvent utilisé pour écrire une scène ou un paysage.~~

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

*... le participe passé est un participe passé qui s'emploie dans l'auxiliaire être ou avoir dans la phrase, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.*

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

*Terminait est à l'imparfait car il exprime une action passée au moment où l'a écrite.*

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

*Plongés est un participe passé qui s'accorde avec l'auxiliaire être en genre et en nombre avec le sujet.*

## Annexe 9 : dictée zéro faute donnée en séance 3

---

« J'ai voyagé durant plusieurs jours pour arriver jusqu'ici. L'ermite qui m'a envoyé a déclaré que j'étais perdu, à moins de trouver le chevalier le plus brave de la cour. Lui seul pourrait me sauver et cicatriser ma blessure infectée. »

*Le Roi Arthur, Morpurgo*

Année universitaire 2015-2016

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

Mention : *Second degré*

Parcours (2<sup>nd</sup> degré) : *Lettres modernes*

Titre du mémoire : Défense et illustration de l'orthographe grammaticale : le cas du son /E/ en fin de verbe dans une classe de cinquième

Auteur : Roxanne Eveno

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 ainsi construite une séquence d'apprentissage portant sur le 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