



HAL
open science

Le rituel d'écriture réflexive : un dispositif pour aider les élèves à s'appropriier les règles de l'orthographe grammaticale

Céline Gautheron

► To cite this version:

Céline Gautheron. Le rituel d'écriture réflexive : un dispositif pour aider les élèves à s'appropriier les règles de l'orthographe grammaticale. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03107418

HAL Id: dumas-03107418

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03107418>

Submitted on 12 Jan 2021

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Le rituel d'écriture réflexive : un dispositif
pour aider les élèves à s'approprier les
règles de l'orthographe grammaticale**

Présenté par GAUTHERON Céline

Écrit scientifique réflexif encadré par GREINER Claire-Marie

Table des matières

I – Partie théorique.....	5
I.1. Introduction.....	5
I.2. État de l’art.....	5
I.2.1. Constat.....	5
I.2.2. Les difficultés inhérentes à l’orthographe grammaticale.....	6
I.2.3. L’apprentissage du nombre.....	7
I.2.4. Le métalangage.....	8
I.2.5. Le rituel.....	9
I.2.6. Écrire pour apprendre à écrire.....	11
I.3. Problématique.....	12
II – Méthode.....	13
II.1. Participants.....	13
II.2. Matériel.....	13
III – Résultats et analyses.....	17
III.1. Résultats en production écrite lors du pré-test.....	17
III.2. Résultats en production écrite lors du post-test.....	19
III.3. Évolution des résultats lors des productions écrites ritualisées.....	20
III.4. Cas particuliers d’élèves – pour l’accord sujet-verbe.....	22
III.5. Conclusion.....	25
IV – Discussion.....	25
IV.1. Re-contextualisation.....	25
IV.2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	25
IV.3. Limites et perspectives.....	26
V – Conclusion.....	28
VI – Bibliographie.....	29
VII – Annexe.....	31

I – Partie théorique

I.1. Introduction

Les études et les textes sur l'apprentissage-enseignement de la grammaire et de la conjugaison à l'école primaire sont nombreux et montrent à quel point ce sujet questionne les chercheurs et les enseignants. Le niveau des élèves en orthographe, surtout grammaticale, ne satisfait pas, il est en baisse constante depuis de nombreuses années (Jarraud (2016)). Les élèves ont des difficultés, particulièrement, lorsqu'ils sont en situation de rédaction. Quelles sont les origines de ces difficultés ? Comment faire pour mieux accompagner les élèves et les amener à écrire en limitant les erreurs ?

La première partie de ce mémoire s'attache à présenter des éléments de réponse à ces questions, apportés par la littérature.

La deuxième partie consiste en la présentation du dispositif mis en place dans ma classe pour limiter les erreurs d'accord en nombre : ritualisation d'exercices de transposition et d'écriture avec analyse de la phrase.

La troisième partie est consacrée à la présentation et l'analyse des résultats de cette expérimentation.

I.2. État de l'art

I.2.1. Constat

En 2007, une enquête du MEN-DEPP (Rocher (2008)) portant sur la lecture, le calcul et l'orthographe en fin de CM2 visait à évaluer les performances des élèves dans ces trois domaines et à comparer l'évolution de celles-ci entre 1987 et 2007. Pour l'orthographe, la même dictée de 10 lignes a été proposée aux élèves, aux deux dates. Entre 1987 et 2007, le nombre d'erreurs a augmenté en moyenne : il est passé de 10,7 à 14,7. La même dictée a été proposée également en 2015 et les résultats montrent que la tendance à la baisse du niveau en orthographe se confirme (Jarraud (2016)). L'orthographe grammaticale, en particulier est mal maîtrisée : en 2007, les erreurs grammaticales représentent presque 75 % de l'ensemble des erreurs. Les écrits des élèves montrent qu'ils connaissent les mots mais qu'ils n'appliquent pas les règles d'accord entre le sujet et le verbe et au sein des groupes nominaux.

Cette enquête et bien d'autres études montrent que l'orthographe grammaticale pose des problèmes à l'école primaire et souvent tout n'est pas réglé à l'âge adulte. Ce constat est à mettre en relation avec les difficultés inhérentes à la langue française.

I.2.2. Les difficultés inhérentes à l'orthographe grammaticale

Globalement, et en comparaison à d'autres langues, l'orthographe du français est complexe car elle repose sur deux principes :

- le principe phonographique : les graphèmes codent des phonèmes,

Par exemple, dans le mot « papa », il y a 4 graphèmes p/a/p/a qui codent 4 phonèmes [papa].

- le principe morphographique : les graphèmes codent des morphèmes (unités porteuses de signification, avec ou sans correspondance phonique).

Par exemple, dans le mot « pompiers », il y a 6 graphèmes p/om/p/i/er/s qui codent seulement 5 phonèmes [pɔ̃pje] car la marque du pluriel nominal ne s'entend pas.

C'est le principe morphographique qui est difficile à intégrer, notamment les morphèmes sans correspondance phonique. Brissaud et Cogis (2011) nous rappellent qu'il existe, dans la langue française 130 graphèmes et à peine plus de 30 phonèmes. Autrement dit : « la transcription des sons n'est pas le seul rôle des lettres, elles servent aussi à transcrire du sens » (Haas (2004), p10).

Il est nécessaire de distinguer l'orthographe grammaticale de l'orthographe lexicale. Cette dernière relève plus de la mémorisation progressive de la graphie des mots. « Quand on écrit, retrouver la forme des mots en mémoire est nécessaire, mais il faut aussi analyser catégories et contextes pour sélectionner la bonne forme » (Brissaud, Cogis (2011)). Connaître l'orthographe lexicale n'est donc pas suffisant puisque de nombreux mots varient en fonction du contexte et, beaucoup de ces variations ne sont pas audibles. La maîtrise de l'orthographe grammaticale est donc indispensable pour écrire correctement les marques de genre, de nombre, de conjugaison...

Nous l'avons vu, il n'est pas possible, lors de l'écriture, de transcrire simplement ce que l'on entend. Il faut faire une analyse du contexte de la phrase et parfois au-delà, dans le texte. Dans l'extrait de texte suivant : *Au zoo, un singe grimpe dans les arbres. Deux enfants et un adulte le regardent.*, l'élève doit gérer des groupes nominaux sujets singulier et pluriel et l'accord des verbes avec ceux-ci. La première phrase ne présente, à priori, pas de difficulté particulière, à part peut être la marque du pluriel sur le nom *arbres* qui ne s'entend pas à l'oral. La seconde phrase semble plus complexe : d'une part, l'élève doit identifier le groupe nominal sujet complet : *deux enfants et un adulte* et non uniquement *un adulte* qui induirait un accord du verbe au singulier et non au pluriel. D'autre part, le pronom *le* placé juste avant le verbe peut également induire en erreur : l'élève qui a l'habitude de prendre le mot précédent le verbe pour le sujet pourrait réaliser l'accord avec ce pronom.

Brissaud et Cogis (2011) expliquent que l'analyse du contexte de la phrase et au-delà est difficile à faire pour un élève d'école primaire lors de l'écriture, car il se retrouve en situation de surcharge mentale et n'a pas les ressources cognitives pour gérer toutes les tâches requises en production d'écrit : compréhension des consignes, recherche d'idées, sélection de vocabulaire, gestion de l'enchaînement des phrases, des connecteurs, des accords, des temps, de la ponctuation...

Lambert (2015) liste les différents savoirs et compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser l'orthographe grammaticale :

- « -savoir repérer la nature des mots à écrire : verbe, nom, adjectif, article ;
- connaître leur fonction : qualificatif, sujet, épithète, attribut... ;
- savoir le lien qui les unit les uns les autres ;
- savoir quelle règle grammaticale appliquer ;
- appliquer correctement la règle qui convient. »

Il semble inévitable, à la lecture de cette liste que l'acquisition de l'orthographe grammaticale est longue, elle requiert la connaissance et la compréhension des règles qui la régissent mais également la mobilisation de celles-ci et leur utilisation à bon escient lors de la production d'écrits.

Qu'en est-il, en particulier, de l'apprentissage de la notion de nombre ?

I.2.3. L'apprentissage du nombre

L'accord en nombre dans un texte, « facile à dire, pas si facile à faire ».

Cogis (2002) observe que l'acquisition de la notion de genre est lente, car elle « représente le passage d'un système de connaissances fondé sur la phonographie à un système de connaissances fondé sur la morphographie. » (Haas (2002)). Il apparaît que ce propos est transférable à la notion de nombre.

En effet, les variations en nombre affectent plusieurs mots dans la phrase. De plus, les marques du nombre ne sont pas les mêmes, en fonction de la nature du mot ou de ses liens avec les autres mots de la phrase : les marques du pluriel sur un nom et un adjectif (-s le plus souvent) ne sont pas les mêmes que les marques du pluriel sur un verbe (-nt à la 3ème personne du pluriel). Enfin, ces marques ne sont que rarement audibles à l'oral. Thévenin, Totereau, Fayol et Jarousse (1999) rappellent que, à l'oral, « le nombre est essentiellement signalé par les variations des déterminants (le/les ; un/des ; ma/mes...) et des auxiliaires (a/ont ; est/sont). Par contraste, à l'écrit, tous les éléments du syntagme nominal et le verbe sont infléchis. »

On comprend bien alors, que les erreurs des élèves puissent être de différentes natures, entre autres :

- la transcription directe de ce qu'ils entendent qui mène à une absence de terminaison,
- la sur-généralisation : mettre un -s à tous les mots au pluriel dans la phrase (même au verbe), ou – moins fréquemment – une terminaison en -nt sur les noms.

Sur les notions d'accords, il faut amener les élèves à raisonner sur ce qu'ils écrivent. A ce sujet, les attendus de fin de cycle 2 sont, dans les programmes, de savoir « raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part, entre le verbe et son sujet d'autre part. » Il s'agit de résoudre des problèmes orthographiques, pour avancer dans la maîtrise des accords et réinvestir les connaissances pour améliorer les textes écrits. Au cycle 3, les attendus de fin de cycle sont « en rédaction de textes, maîtriser les accords dans le groupe nominal (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet dans des cas simples (sujet placé avant le verbe et proche de lui, sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif ou un complément du nom ou sujet composé de deux noms, sujet inversé suivant le verbe). »

Pour faire les raisonnements nécessaires lors de l'écriture, il faut outiller les élèves, entre autres, en leur faisant acquérir le langage nécessaire à la description du fonctionnement de la langue.

1.2.4. Le métalangage

Dès le cycle 2, le métalangage est introduit et les programmes préconisent une pratique régulière de la justification des choix avec emploi du métalangage approprié.

Brissaud et Cogis (2011, p55) définissent le métalangage comme étant « l'ensemble des termes qui servent à parler du langage et à le décrire. La terminologie grammaticale en fait partie. » Les termes grammaticaux sont nombreux et, même si ils sont introduits tôt, peuvent générer une confusion cognitive chez les élèves selon Haas et Lorrot (1996).

En s'appuyant sur les travaux de Huneault, Fisher et Nadeau (2014) proposent une catégorisation des mots du métalangage grammatical : termes relatifs aux classes de mots (déterminant, nom, verbe, pronom...), aux relations et fonctions syntaxiques (sujet, groupe nominal, noyau, receveur, donneur, accord...), aux terminaisons des verbes (terminaison, conjuguer, personne, temps, infinitif...), aux flexions dans le groupe nominal (genre, nombre, singulier, pluriel, masculin, féminin), aux manipulations syntaxiques (encadrer, transposer, déplacer, substituer, ajouter...).

Analysons la phrase suivante en employant le métalangage approprié pour justifier les flexions du pluriel : *Les jeunes pompiers félicitent la fillette.* Le déterminant pluriel *les*

entendu à l'oral signale que le groupe nominal auquel il appartient est au pluriel, donc tous les mots qui composent ce groupe doivent porter la marque du pluriel : le nom, noyau, mais également l'adjectif. Ce groupe est le sujet, c'est lui qui va donner la marque du pluriel au verbe : le verbe s'accorde avec le sujet. Pour faciliter la tâche, la commutation peut être utilisée : remplacement du groupe nominal par le pronom personnel *ils*. Pour identifier le verbe, il est possible d'avoir recours à une manipulation : encadrement par exemple par les mots de la négation *ne* et *pas*. Une fois identifié, la terminaison correcte doit lui être ajoutée : *-nt* (c'est la même pour tous les temps simples).

C'est ce genre d'analyse, en utilisant le vocabulaire approprié que les élèves doivent être capables de produire. Il ne s'agit pas de formuler simplement des explications du type : « J'ai mis *-nt* parce que c'est les pompiers. », mais d'avoir recours au vocabulaire approprié. Fisher et Nadeau (2014) ont observé que « les classes où les élèves progressent le plus, sont celles où l'on observe, entre autres, un plus grand volume de métalangage. »

1.2.5. Le rituel

Nous l'avons vu, l'acquisition de l'orthographe grammaticale prend du temps, elle se fait tout au long de la scolarité primaire et au-delà. Ainsi, les apprentissages doivent s'inscrire dans la durée et dans la répétition.

Les programmes soulignent que « des activités ritualisées fixent et accroissent les capacités de raisonnement sur des énoncés et l'application de procédures qui s'automatisent progressivement. » Des séances courtes et fréquentes sont donc le plus souvent préférables à une séance longue hebdomadaire.

Le site internet « tous à l'école » donne une définition claire du rituel : « c'est un moment régulier et répété, de courte durée, il consiste en une activité scolaire fréquemment reproduite. » Il a pour fonction de créer des conditions favorables à l'acquisition de savoirs et de savoirs faire en construisant « un cadre sécurisant qui permet à l'élève d'oser entrer dans les activités d'apprentissage. »

Les rituels dans le cadre de l'étude de la langue sont nombreux et variés, Brissaud et Cogis (2011) en donnent quelques exemples :

- Le « remue-méninge orthographique » : tout comme la séance de calcul mental ritualisée avant la leçon de mathématique, ce dispositif est un « entraînement orthographique quotidien » d'une quinzaine de minutes. Les exercices sont des « classiques revisités et ritualisés pour plus d'efficacité » : transformation (substitution, ajout, suppression), production, tri, classement de phrases...

- La phrase dictée du jour : une phrase est dictée aux élèves puis l'enseignant reporte au tableau les différentes graphies proposées par les élèves pour tous les mots qui la composent. Une discussion est ensuite engagée en collectif pour sélectionner ou écarter les graphies correctes ou erronées, tout en justifiant les choix. Les élèves recopient ensuite la phrase correctement orthographiée.
- La phrase donnée du jour : une phrase correctement orthographiée est donnée aux élèves et ceux-ci doivent expliquer pourquoi elle est écrite comme ça.
- La dictée zéro faute : elle consiste en une dictée de quelques phrases. L'enseignant fait une pause à chaque fin de phrase pour donner le temps à l'élève de se relire, d'identifier les mots sur lesquels il a des doutes et de formuler des questions pour résoudre ses problèmes orthographiques. L'enseignant renvoie autant que possible les questions vers la classe pour que la construction des réponses à ces problèmes se fasse par les élèves.

Ces activités poussent les élèves à avoir une position réflexive sur la langue et se déroulent en deux phases au moins : une phase individuelle, pour que chaque élève s'implique dans l'activité, suivie d'une phase de confrontation (en groupes ou en classe entière). Ces phases peuvent être complétées par une mise au point et/ou une synthèse. La phase de confrontation est indispensable car elle permet à l'élève de formuler des justifications, d'aller au bout de sa pensée et de confronter son opinion à celle des autres. Au cours du temps, l'enseignant doit devenir plus exigeant dans les justifications car l'objectif est la constitution d'un métalangage partagé par tous. Avant la phase de confrontation, il peut être intéressant également, de demander aux élèves de produire une justification écrite, de façon individuelle, pour que chacun ait le temps de la réflexion et que la confrontation soit plus riche ensuite.

Certains de ces rituels ont été testés dans le cadre de mémoires.

Burchi (2016) a étudié l'impact de rituels de dictée du jour sur l'intégration des règles d'accord entre le verbe et son sujet en production de texte. Un pré-test et un post test ont été mis en place pour mesurer la progression des élèves entre le début du dispositif et la fin, ils consistaient en une production écrite courte, à partir d'images. Elle constate que le rituel a permis de réduire de moitié (92 % → 49 %) le taux d'erreurs orthographiques sur les flexions verbales mais que peu d'élèves arrivent, en fin de processus à justifier les graphies employées. Par exemple : *les enfants partent*. « on met *-ent* parce que c'est un verbe » ou encore « ça s'écrit comme ça parce que c'est toujours écrit comme ça ». Les justifications sont incomplètes ou invalides.

L'hypothèse qu'elle fait quant à cette observation est que l'acquisition du métalangage est longue et que la courte durée de l'expérience a seulement permis d'amorcer l'entrée dans

cette acquisition. Je rajouterais, au vu de son dispositif que la demande de formulation des justifications n'était peut-être pas assez explicite (même si un affichage méthodologique avait été mis en place). Selon moi, il faut que les attentes soient clairement explicitées sur la démarche à adopter et la formulation de la justification. On peut par exemple envisager de proposer aux élèves une phrase type, du genre : le sujet *les enfants* est un groupe nominal pluriel. Le verbe *partent* qui doit s'accorder avec celui-ci doit donc être au pluriel. Également, le balisage (souligner / entourer verbe et sujet et flécher les liens entre eux) lors des exercices spécifiques permettrait sans doute d'augmenter la vigilance lors de la production écrite de contrôle et donc de réduire encore le taux d'erreurs.

Galisson, P., Michoux, C., Réthoré, C. (2017) quant à elles se sont intéressées à l'activité ritualisée de commutation : remplacement d'un mot par un autre sans que la phrase devienne agrammaticale. Il s'agit, dans leur étude, de remplacer un groupe nominal sujet par un pronom pour vérifier la bonne graphie de la terminaison du verbe. Précisément : une phrase était dictée aux élèves et ceux-ci devaient l'écrire puis faire l'opération de commutation pour valider les choix orthographiques faits. L'impact de ce rituel a été mesuré en comparant les taux de réussite des accords entre une dictée initiale et une dictée finale. Une de leurs conclusions est que « l'enseignement répétitif de la commutation orthographique permet une automatisation de cette dernière chez les élèves » et ainsi une diminution du nombre d'erreurs dans les dictées. Cette observation aurait mérité d'être confirmée en production écrite libre qui est la finalité de l'étude de la langue.

1.2.6. Écrire pour apprendre à écrire

L'enseignement traditionnel de la grammaire est remis en cause depuis quelques années car il est jugé trop peu efficace. Brissaud et Cogis (2011) constatent que « les élèves réussissent bien les exercices, mais ne se servent pas de leurs connaissances dans leurs écrits. » Pellat et Teste (2014) assurent que « pour guider les élèves vers la maîtrise de l'orthographe, la démarche classique (observation rapide, induction immédiate d'une règle abstraite suivie d'exercices d'application) ne suffit pas : il est nécessaire de donner aux élèves l'occasion d'écrire « pour de bon » si l'on veut les aider à acquérir des automatismes graphiques, grâce à un va-et-vient entre la pratique de l'écriture et le retour réflexif sur cette pratique ». Ainsi, étude de la langue et écriture sont indissociables et la finalité de l'étude de la langue n'est pas la réussite d'exercices de grammaire mais bel et bien l'écriture. Nombreux sont les auteurs qui partagent cette vision.

Pour reprendre une formule de Jaubert et Bucheton (2014), il est nécessaire de donner l'occasion aux élèves d'« écrire beaucoup, souvent, partout. » car comme le stipule

Lambert 2015 : « c'est en écrivant et en mettant à l'épreuve leurs connaissances que les sujets peuvent espérer maîtriser l'orthographe ». Les programmes préconisent, en production d'écrits, la mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale. Pour enseigner la grammaire, il faut donc associer transmission de connaissances et production d'écrits.

Il est possible de formuler quelques conclusions suite aux lectures effectuées. Les difficultés que les élèves rencontrent en orthographe grammaticale ont, principalement deux origines :

- la complexité du système orthographique français, opaque,
- l'enseignement traditionnel de l'étude de la langue qui donne peu d'occasions aux élèves d'avoir une posture réflexive quant à l'orthographe.

Les études montrent qu'il est possible d'aider les élèves en les outillant et en leur fournissant des occasions d'écrire aussi nombreuses et variées que possible. Car, comme l'écrivait déjà Freinet en 1937 : « c'est en écrivant qu'on apprend à écrire ».

I.3. Problématique

Dans ma classe, de manière générale, les élèves ont un bon niveau en grammaire, lorsqu'il s'agit de faire des exercices « traditionnels », qui les mobilisent sur des notions précises. Mais, dès qu'ils doivent produire des écrits, autrement dit, dès qu'ils sont en situation d'autonomie, les règles de l'orthographe grammaticale ne sont pas respectées (en particulier, l'accord en nombre dans le GN sujet et entre le sujet et le verbe).

Or, la finalité de l'enseignement de l'étude de la langue est la production d'écrits autonomes sans erreur. En effet, dans les programmes, « les objectifs essentiels de l'étude de la langue sont liés à l'écriture » aux cycles 2 et 3, et les attendus de fin de cycle 3 sont, en rédaction, de « maîtriser les accords dans le groupe nominal et entre le verbe et son sujet ». C'est en écrivant que les élèves apprennent l'orthographe et la ritualisation d'exercices d'écriture permet de fixer et d'accroître les capacités de raisonnement et d'automatiser les procédures (EDUSCOL).

Des activités ritualisées d'écriture incitant les élèves à employer le pluriel et à justifier leurs écrits permettraient-elles de créer des automatismes lors de la production d'écrits ?

L'hypothèse que je formule est la suivante : c'est parce que les élèves sont en surcharge cognitive lors de l'écriture qu'ils n'arrivent pas à analyser les liens entre les mots qu'ils écrivent et à réaliser les accords nécessaires. Les pousser à produire des phrases à partir d'images induisant le pluriel et à avoir une attitude réflexive sur leur production

(identification du sujet, du verbe et des liens entre les mots) devrait les aider à acquérir des automatismes allégeant la charge cognitive lors de leurs écrits.

II – Méthode

Les lectures effectuées m'ont permis de prendre conscience de la nécessité d'accompagner les élèves dans leur acquisition de l'orthographe grammaticale, d'une part en leur donnant plus d'occasions d'écrire et d'analyser leurs écrits et d'autre part en leur transmettant des outils qui leur permettent de faire ces analyses et ainsi limiter les erreurs grammaticales.

Dans ce dispositif, les élèves ont écrit lors d'exercices de transposition ou, à partir d'images induisant le pluriel. Les analyses consistent à baliser les phrases produites et à justifier les choix graphiques.

II.1. Participants

Mon dispositif a été mené dans une classe double niveau de 18 élèves, comprenant 9 élèves de CE2 et 9 élèves de CM1. De manière générale, les élèves n'ont pas de blocage devant l'écriture, ils aiment produire des textes, même si le niveau en orthographe est assez hétérogène. Mis à part 2 CM1 en grande difficulté et 2 CM1 fragiles en orthographe grammaticale, les notions d'accords sont bien acquises par les CM1, ce qui n'est pas le cas pour les CE2.

Il m'a semblé intéressant de comparer d'une part les réussites de chacun des deux niveaux de classe en production écrite avant l'expérimentation (« Quels sont les acquis pour chaque niveau ? ») et d'autre part, l'effet de l'expérimentation sur l'évolution du niveau des élèves de CE2 et ceux de CM1 (« Comment les élèves s'approprient les outils mis en place et quels sont les effets obtenus sur leurs écrits ? »).

II.2. Matériel

L'expérimentation a été menée sur 10 séances, du 2 février 2018 au 30 mars 2018. L'enchaînement des séances est décrit ci-dessous.

Séance 1 - Pré-test : Production de texte à partir d'images induisant le pluriel.

Consigne : « Écris l'histoire que racontent les images ci-dessous ».

Seulement deux contraintes sont données : écrire au présent et au minimum une phrase par image. Avant de commencer l'écriture individuelle, une phase collective, à l'oral a été menée. Pendant cette phase, les élèves, à tour de rôle, proposent des phrases pour chacune des images. Cette phase est indispensable pour brasser le vocabulaire qui peut être employé par les élèves et les pousser à construire des phrases les plus élaborées possible. Quelques verbes à l'infinitif ont été écrits au tableau. Aucune autre aide n'était proposée. Également, je n'ai pas orienté les élèves sur des points d'attention particuliers (je ne leur ai pas dit de faire attention aux accords dans les phrases produites).

Les images proposées dans cette séance sont les suivantes (la thématique des pompiers est en lien avec un séquence « apprendre à porter secours » en EMC):



Séance 2 : Exercice de transposition et de justification

Suite à cette première séance, un premier exercice de transposition a été proposé aux élèves.

Une phrase avec un sujet GN singulier est écrite au tableau : *Le pompier remercie et félicite les enfants*. Les élèves ont pour consigne de réécrire la phrase en changeant le déterminant *le* par *les*, en effectuant toutes les modifications engendrées par ce changement.

Séance 3 : Élaboration d'une fiche méthodologique collective

Lors de la séance précédente, les accords ont été réalisés correctement par les élèves mais les justifications sont souvent imprécises : « *j'ai mis /-ent/ parce que c'est des verbes* », « *j'ai mis /-ent/ à «remercie » et à « félicite » car c'est les pompiers* », « *j'ai changé « remercient » parce que les pompiers ils ont un /-s/* ». Il m'a alors semblé nécessaire de faire un point méthodologique sur les justifications à donner lors de la vérification orthographique des écrits.

Une phrase est écrite au tableau : *Les pompier félicite les enfant*.

Les élèves doivent identifier les erreurs orthographiques dans cette phrase. Collectivement, ils corrigent la phrase et donnent les étapes pour faire la vérification orthographique, en balisant la phrase, et justifier les écrits :

1. Identifier le sujet – l'entourer, indiquer sa nature : GN singulier, GN pluriel ou pronom.

2. Identifier le verbe – le souligner.
 3. Faire une flèche partant du sujet vers la terminaison du verbe.
 4. Réaliser les accords.
 5. Justifier : Le sujet *les pompiers* est un groupe nominal pluriel. Le verbe *félicitent* qui doit s'accorder avec celui-ci est donc conjugué à la 3ème personne du pluriel.
- Ces différentes étapes ont été écrites sur une affiche qui reste visible pour les élèves pour tous leurs écrits suivants.

Séance 4 : Exercice de transposition et de justification

Deux phrases différentes sont données aux élèves.

Pour les CE2 : *Juliette aperçoit un incendie.*

Pour les CM1 : *Juliette, un matin, depuis la fenêtre de sa maison, aperçoit un incendie.*

Il s'agit ici de réinvestir directement la démarche apprise dans la séance précédente. Les élèves doivent transposer la phrase en remplaçant le sujet *Juliette* par le sujet *Juliette et son petit frère*. La difficulté est d'identifier le sujet comme étant la réunion d'un nom propre et d'un groupe nominal singulier. Le sujet est donc un GN pluriel mais il n'y a pas de marque du pluriel. Ces noms coordonnés ont posé problème à certains élèves, je leur ai alors demandé de réfléchir par quel GN il est possible de le remplacer. Ils ont proposé *les enfants* et ont poursuivi l'activité avec ce nouveau sujet.

Pour les CM1, une difficulté supplémentaire est l'éloignement du verbe par rapport à son sujet.

Pour les élèves en réussite, une autre transposition est proposée : remplacer *Juliette* par *toute la famille*. Il s'agit ici d'aborder la notion de nom collectif.

Séances 5-10 : Alternance d'exercices de transposition et de productions écrites, à partir d'images.

> La transposition

Les exercices de transposition reprennent les difficultés décelées lors des productions écrites pour attirer l'attention des élèves sur des points particuliers (sujet GN singulier mais dont le complément du nom, qui précède le verbe est au pluriel ; sujet composé de groupes nominaux coordonnés ; sujet inversé suivant le verbe ; sujet GN collectif ; sujet éloigné ; pronom indéfini « on » sujet...).

Ces choix ont été faits exclusivement suite aux erreurs faites par les élèves : « *On félicitent la fillette.* », « *La maman des deux petits garçons amènent le gâteau.* », « *Toute la famille dînent.* », « *Oui !! crie Fabianna et Logan.* »

Le déroulement est toujours le même :

1. Une phrase est donnée. Par exemple : *Dans la rue, stationne le camion.*
2. Les élèves doivent la transposer individuellement en suivant la consigne (par exemple : changer *le camion* en *les camions*) → *Dans la rue, stationnent les camions.*
3. En suivant l’affiche méthodologique élaborée en séance 3 : balisage et justification de l’écriture de cette phrase (on s’intéresse en particulier aux GN sujets et aux verbes).
4. Questions / échanges oraux.

> La production écrite

Elle permet aux élèves d’écrire librement, tout en induisant, avec les images, l’emploi du pluriel.

Le déroulement est toujours le même :

1. Distribution des images à chaque élève.
2. A l’oral : émission d’idées de phrases.
3. Production individuelle d’une phrase au minimum par image, avec un sujet GN.
4. Balisage de cette phrase : identifier le sujet, donner sa nature et flécher vers la terminaison du verbe pour vérifier que celle-ci est correcte. Les élèves en réussite ne font pas ce balisage mais ont comme contraintes supplémentaires d’employer des groupes nominaux sujets comportant au moins un adjectif et chaque phrase doit comporter au moins un complément de phrase.
5. Questions / échanges oraux.

Séance 11 – Post-test : Production de texte à partir d’images induisant le pluriel.

Le déroulement de cette séance, les consignes données sont les mêmes que lors du pré-test. La seule différence est la présence de l’affiche méthodologique à laquelle les élèves peuvent se référer lors de l’écriture ou de la relecture de leur texte. Également, contrairement aux séances précédentes, les élèves ne doivent pas baliser ou justifier leurs écrits.

Les images proposées dans cette séance sont les suivantes :



III – Résultats et analyses

III.1. Résultats en production écrite lors du pré-test

Pour l'analyse des productions des élèves, j'ai choisi de ne m'intéresser qu'aux groupes nominaux sujets pluriels (GNp) et à la conjugaison des verbes au présent, à la 3ème personne du singulier (Vs) et à la 3ème personne du pluriel (Vp). J'ai fait ces choix parce que les sujets GN singuliers (contrairement aux GN pluriels) ne posent pas de problème aux élèves lors de l'écriture. Concernant, les verbes, les exercices proposés induisent l'utilisation du présent et de GN sujets singuliers ou pluriels. Parfois, quelques élèves ont employé un autre temps ou un autre sujet, j'ai écarté les verbes concernés pour que les résultats soient comparables. Les tableaux ci-dessous répertorient les nombres de GN et de verbes employés par les élèves et les nombres d'erreurs respectives, lors du pré-test. J'ai effectué les mêmes tableaux pour chacune des productions écrites, pour suivre l'évolution des taux d'erreurs tout au long de l'expérimentation.

> CE2

	Nombre de GNp/erreurs	Nombre de Vp/erreurs	Nombre de Vs/erreurs	Exemples d'erreurs relevées
CR	3/1	5/5	0	Les enfants regarde l'immeuble. Les camion de pompier vien éteindre le feu. Ils remersi la jeune fille.
KC	2/2	7/7	0	Les enfant regarder par leur fenêtre. Il appelons les pompiers. Les pompier arrive .
LT	3/1	3/2	3/1	Les pompiée serrer la main aux enfants. Le pompiée appuis sur un bouton.
LP	5/3	5/5	0	Les enfants téléphone . Les pompier répond . Les pompier stationn .
SK	4/3	5/5		Des enfants regarder par une fenêtre. Les pompier arriva et rejoin la fillette.
LG	1/1	3/2	2/0	Ils arrive avec le camion pour éteindrent le feu.
NK	3/2	4/2	1/0	Les pompier vienne avec leur camion. Les pompier les remersi .
TP	1/1	5/4	0	Il voille un feu. Les pompiait arrive .
TM	1/1	1/1	3/1	Il fau appelais les pompiers. Les pompier arive .

Le taux d'erreurs sur les groupes nominaux est relativement élevé (65%). Certains élèves oublient systématiquement la marque du pluriel sur le nom.

Le taux d'erreurs sur les terminaisons des verbes à la 3ème personne du pluriel est élevé également (87%). Dans la majorité des cas, les verbes sont conjugués à la 3ème personne du singulier (le morphogramme grammatical est erroné). Souvent, également, il est absent.

> CM1

	Nombre de GNP/erreurs	Nombre de Vp/erreurs	Nombre de Vs/erreurs	Exemples d'erreurs relevées
MD	3/0	3/0	2/0	
AC	3/0	5/0		
MP	3/0	7/1	3/0	Les pompiers arrivent et éteigne le feu
AB	4/0	5/1	5/0	Les camions lance l'eau.
NE	3/0	5/1	1/0	Les pompiers réponde .
YS	4/0	7/5		Deux enfants sont à leur fenêtre et regarde l'immeuble. Les pompiers arriva et éteint le feu.
CG	5/0	5/5	1/1	Les enfants regardes l'immeuble. Les pompiers remercie les enfants. Tout redeviens normal.
LD	3/1	4/4	2/0	Les camions de pompiers arrive . Les pompier remerci .
BP	2/2	3/3	1/0	Les enfant jouer et vue de la fumée. Les pompier éteint le feu.

Le taux d'erreurs sur les groupes nominaux est faible (10%). La grande majorité des élèves réussit systématiquement l'accord au pluriel du nom.

Le taux d'erreurs sur les conjugaisons est beaucoup plus important (45 % pour les verbes à conjuguer à la 3ème personne du pluriel). Les erreurs sont de différentes natures :

- principalement, morphogrammes grammaticaux erronés mais qui ne s'entendent pas à l'oral (-e ou -es à la place de -ent),
- morphogrammes grammaticaux manquants,
- verbes à l'infinitif ou conjugués à un autre temps, avec changement phonique.

Le premier constat que l'on peut faire à la lecture de ces résultats est la nette différence entre le taux de réussite des CM1 et celui des CE2. Mis à part pour 2 élèves, les CM1 ont tous réussi les accords dans les groupes nominaux. Les CE2 ont tous fait des erreurs d'accords et 4 d'entre eux (sur 9) oublient systématiquement la marque du pluriel sur le nom. Certes, les groupes nominaux sont simples : composés uniquement d'un déterminant et d'un nom. C'est pour cela que, par la suite, j'ai incité les CM1 à produire des

groupes nominaux enrichis d'un ou plusieurs adjectifs pour vérifier que les accords se faisaient toujours correctement.

Au niveau de l'accord sujet-verbe, on note également des différences : 5 CM1 n'ont pas fait d'erreur (ou 1 seulement) et les CE2 n'ont, quasi-systématiquement, pas accordé le verbe avec son sujet (souvent le verbe est conjugué à la 3ème personne du singulier ou n'a pas de terminaison).

III.2. Résultats en production écrite lors du post-test

> CE2

	Nombre de GNp/erreurs	Nombre de Vp/erreurs	Nombre de Vs/erreurs	Exemples d'erreurs relevées
CR	8/7	8/1		Les éléphant se mete en ligne.
KC	8/0	8/2		Les trois éléphants sinquiettes. Les deux braconniers charge.
LT	8/0	8/0		
LP	4/0	5/1		Les éléphants sonent inquier. + (non comptabilisé : Les aventuriers viennent pour les prendrent en photo.)
SK	8/3	8/7		Les chasseurents se maite à chasser. Les éléphant se prépare. Les éléphant son pas content. Les chasseures sorte leur fusil.
LG	4/1	6/3	1/0	Les éléphant disqute. Ils mète en ligne et ne bouge plus.
NK	4/4	8/2		Les éléphant se regardent et se demande... Les chasseur on leur fusil.
TP	4/4	4/0		Les explorateur... Les éléphant...
TM	3/1	5/1	1/0	Les éléphant... Ils se mait en place.

Le taux d'erreurs sur les groupes nominaux pluriels a diminué mais reste relativement élevé (39%).

En revanche, le taux d'erreurs sur les verbes conjugués à la 3ème personne du pluriel a été divisé par plus de 3 (28%). Le même type d'erreurs est identifié que lors du pré-test (morphogrammes grammaticaux erronés ou absents), mais il n'y a plus d'erreur qui puisse être entendue à l'oral. Mis à part dans la production de LP qui surgénéralise la présence du -ent sur les verbes en -er en rajoutant -ent au verbe être conjugué à la 3ème personne du pluriel et au verbe à l'infinitif prendre.

> CM1

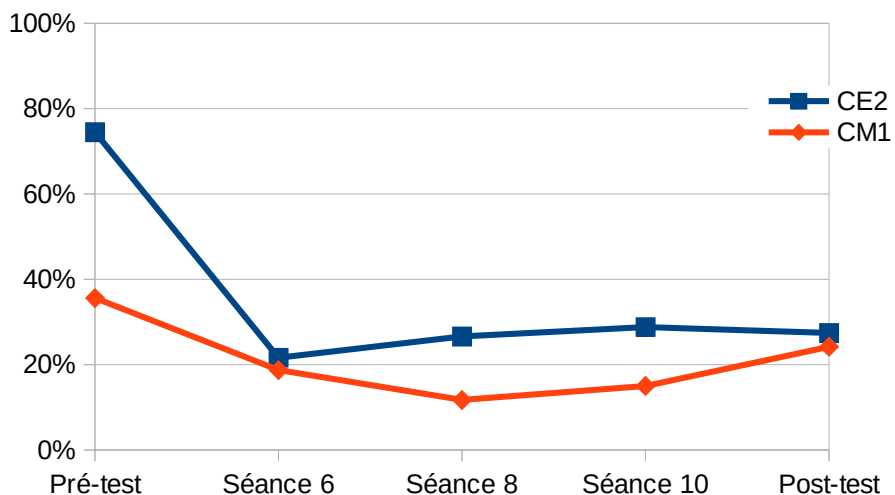
	Nombre de GNp/erreurs	Nombre de Vp/erreurs	Nombre de Vs/erreurs	Exemples d'erreurs relevées
MD	5/0	7/2		Les braconniers sorten . Les éléphants crache .
AC	8/0	8/0		
MP	3/0	7/0	1/0	
AB	5/0	6/0	2/1	La voiture et rapprochée.
NE	4/1	4/1		Les méchants éléphant ... Les cruels éléphants tue les militaires.
YS	8/1	8/3		Des personnent rencontre des éléphants. Les chasseuses tire . Les éléphants éclabousse les chasseuses.
CG	8/5	8/5		Les braconnier trouves les éléphants. Les braconnier ce rapproches ; sorte leurs fusils. Les éléphants se mettes en garde ; asperges les braconniers.
LD	6/0	6/1	2/0	Les éléphants donne la douche aux chasseurs.
BP	3/1	7/3		Les éléphant les asperge . Ils sapproche .

Le taux d'erreurs sur les groupes nominaux est plus élevé que lors du pré-test (16%) et la plupart de ces erreurs sont sur des GN simples (déterminant + nom). Certains élèves qui ne faisaient pas du tout d'erreur en ont fait ici (par exemple CG).

En revanche, le taux d'erreurs sur les verbes à conjuguer à la 3ème personne du pluriel a diminué presque de moitié, il passe à 25 %.

III.3. Évolution des résultats lors des productions écrites ritualisées

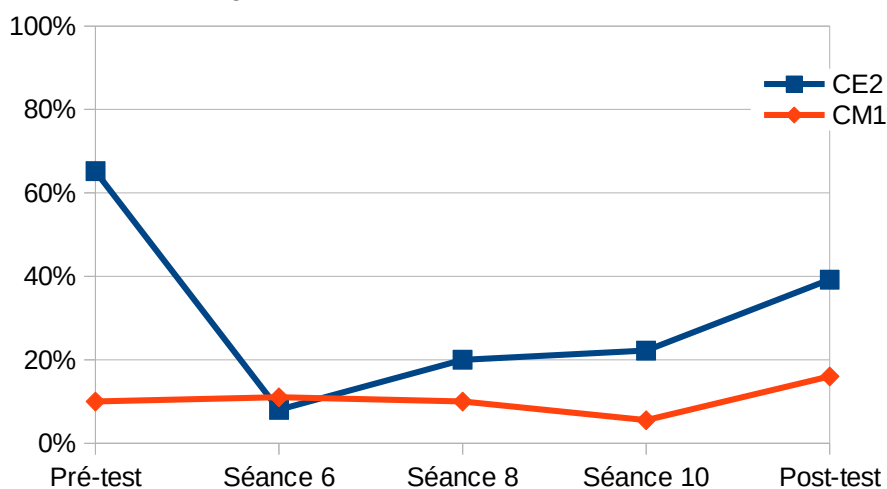
Nous avons vu que les rituels entre le pré-test et le post-test ont eu un effet positif puisque les élèves conjuguent plus souvent correctement les verbes dans leur écrit final. Il est intéressant de regarder comment le taux d'erreurs de conjugaison des verbes a évolué tout au long du dispositif. Le graphique ci-après présente l'évolution de ce taux d'erreurs pour les verbes conjugués au présent, aux 3èmes personnes du singulier et du pluriel.



Évolution du taux d'erreurs sur les terminaisons des verbes conjugués au présent, aux 3èmes personnes du singulier et du pluriel

Sur ce graphique, on note une nette diminution du taux d'erreurs entre le pré-test et la séance 6 qui se situe après plusieurs séances de transposition / balisage / justification. Dans la suite des séances d'écriture, le taux d'erreurs est relativement stable mais tend à ré-augmenter pour les CM1 lors du post-test. Cette évolution peut être expliquée par le fait que lors du post test, les élèves ne n'ont pas dû effectuer de balisage (identification du sujet, analyse de sa nature et fléchage vers le verbe pour réaliser correctement l'accord) alors qu'ils l'ont fait systématiquement dans les écrits ritualisés. Ainsi, les rituels ont permis de mettre en place des automatismes quant à la vérification orthographique, mais, si cette correction n'est pas faite de façon matérielle (balisage), le taux d'erreur est un peu plus élevé.

Concernant les sujets GN pluriels, j'ai établi le même graphique, montrant l'évolution du taux d'erreurs tout au long des séances :



Évolution du taux d'erreurs d'accord dans les sujets groupes nominaux pluriels

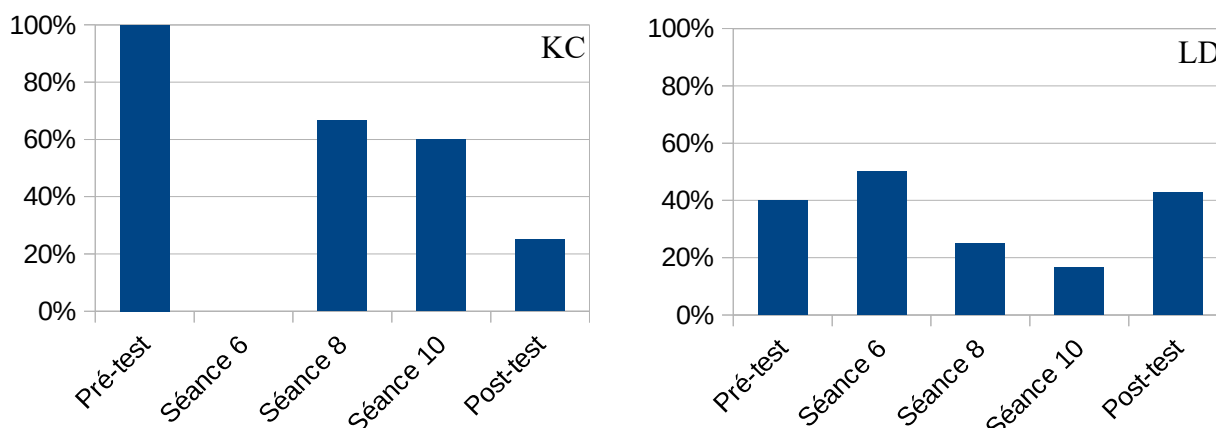
Sur ce graphique, nous remarquons des évolutions différentes du taux d'erreurs chez les CE2 et les CM1. Pour les CE2, comme pour le taux d'erreurs sur les verbes, le taux d'erreurs sur les GN décroît fortement à la séance 6. Il se stabilise ensuite autour de 20 % puis ré-augmente lors du post test. Pour les CM1, on constate que le taux d'erreurs est relativement stable et augmente également lors du post-test. La conclusion est la même que pour les accords sujet-verbe : l'attention des élèves est moins portée sur les accords car il n'y a pas d'identification du groupe sujet à faire. En entourant le GN sujet, les élèves semblent faire plus attention aux accords au sein de celui-ci.

III.4. Cas particuliers d'élèves – pour l'accord sujet-verbe

J'ai choisi de présenter ici, en particulier, les résultats dans les productions écrites, tout au long du dispositif de quelques élèves à profils différents. Tous les graphiques de ce paragraphe présentent les évolutions des taux d'erreurs sur les verbes conjugués au présent, aux 3ème personnes du singulier et du pluriel.

> CE2

KC et LD, deux élèves un peu fragiles mais attentives et volontaires.



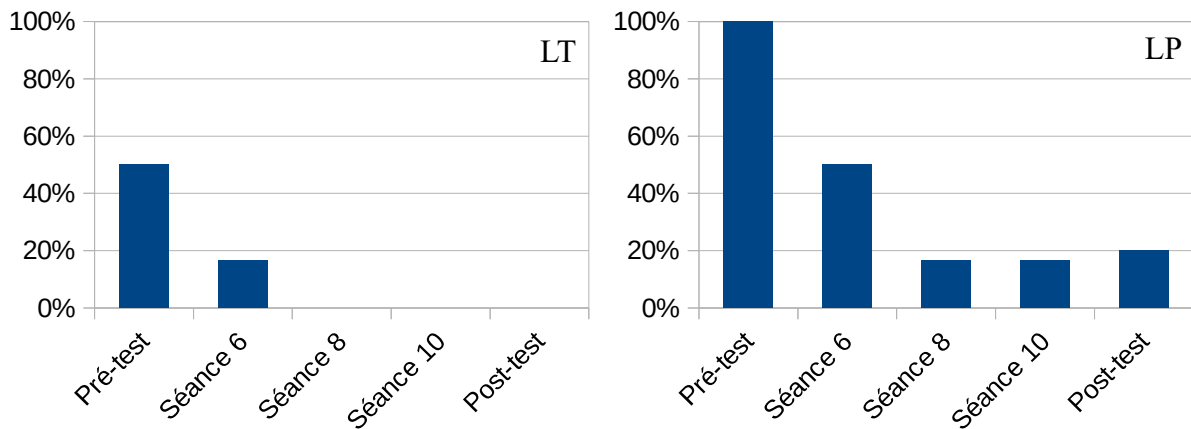
Évolutions des taux d'erreurs sur les verbes conjugués pour KC et LD

Pour KC, on note un effet très positif du dispositif, le taux d'erreurs est en constante diminution. Lors de la séance 6, elle n'a pas fait d'erreur mais employé uniquement 3 verbes conjugués à la 3ème personne du pluriel, contre 6, 5 et 8 respectivement dans les séances 8, 10 et le post test.

Pour LD, l'effet du dispositif est moins marqué, on note une diminution du taux d'erreurs dans les séances ritualisées, avec balisage des groupes sujets et verbes mais

lorsque le balisage n'est plus demandé, dans le post test, le taux d'erreurs augmente à nouveau.

LT, LP, des élèves en réussite, attentifs.

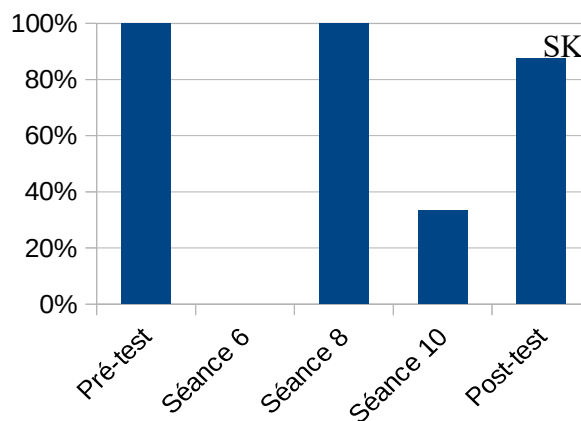


Évolutions des taux d'erreurs sur les verbes conjugués pour LT et LP

Pour LT, on note un effet très positif du dispositif, les erreurs disparaissent dans les écrits dès la séance 8.

Pour LP, l'effet est net également mais les erreurs ne disparaissent pas, LP a fait des erreurs de même type tout au long de la séquence : ajout du -ent à la 3ème personne du pluriel sur des verbes autres que les verbes en -er (*ils vontent, ils fonent*).

SK, une élève en grande difficulté, dans tous les domaines, pas toujours attentive mais volontaire.



Évolution des taux d'erreurs sur les verbes conjugués pour SK

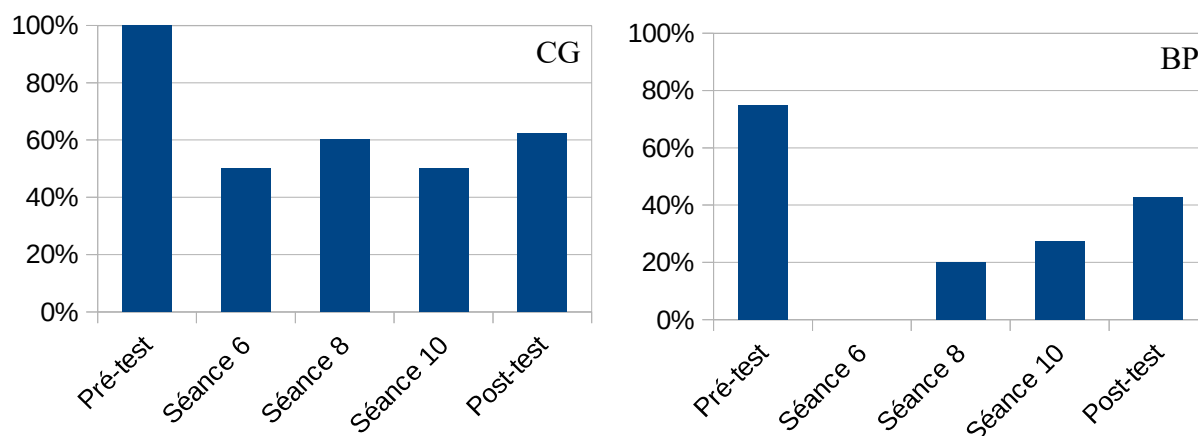
NB : SK a été absente lors de la séance 6

SK, à part lors de la séance 10, fait beaucoup d'erreurs d'accords dans ses écrits. Lorsqu'elle balise ses phrases, elle n'identifie pas correctement le sujet et le verbe. Par exemple, elle a produit la phrase suivante lors de la séance 8 : *Les deux jumeaux souffles les bougient*. Elle a identifié le sujet comme étant « *les deux jumeaux souffles* » (elle traite « souffles » comme si c'était un adjectif et y ajoute un s), elle indique que ce sujet est un GN singulier et elle identifie le verbe comme étant « *bougient* ». Tout au long de la séquence, elle a suivi systématiquement les consignes données : écriture d'une phrase minimum, balisage, justification. Mais elle a eu du mal à mettre du sens sur ces activités.

> CM1

Pour ce niveau, je ne présenterai les résultats que pour deux élèves. Pour les autres élèves, je n'ai pas observé d'effet très marqué du dispositif. Même si, dans l'ensemble, le taux d'erreurs a diminué (en particulier pour des cas comme : sujet GN au singulier avec complément du nom au pluriel, sujet avec nom collectif, deux verbes à accorder avec le même sujet), l'évolution n'est pas aussi nette que chez les CE2.

CG, une élève en grande difficulté, dans tous les domaines, pas toujours attentive ni volontaire et BP, une élève de niveau moyen, pas toujours attentive mais volontaire. Toutes deux aiment beaucoup écrire.



Évolutions des taux d'erreurs sur les verbes conjugués pour CG et BP

Pour CG, on observe une diminution du taux d'erreur entre le début et la fin du dispositif. Mais, après avoir diminué de moitié entre le pré-test et la séance 6, ce taux se stabilise et tend même à ré-augmenter. CG a beaucoup de mal à réinvestir les connaissances acquises en grammaire et en conjugaison en rédaction. Elle sait identifier sujet et verbe, identifier le pluriel sur le sujet et connaît les terminaisons du présent mais elle ne réalise l'accord que rarement pour les verbes en -er. Il semble que si elle n'entend pas de

modification à l'oral, elle ne fait pas le lien avec la règle à appliquer (ou n'utilise pas la bonne règle, puisque la plupart des terminaisons de ses verbes à la 3ème personne du pluriel est -es). Par exemple : *Les braconnier vont explorer la jungle*. Ici, pas d'erreur sur le verbe. Mais sur un verbe en -er, elle se trompe : *Les braconnier trouves trois beau éléphant*. Et, au passage, elle oublie toutes les marques du pluriel dans les GN.

L'écrit de BP lors de la séance 6 n'a pas été évalué car elle n'a pas suivi la consigne de raconter l'histoire présentée par les images au présent mais elle a inventé une histoire, à la première personne du singulier et au passé composé et imparfait. BP a beaucoup d'imagination, ses textes sont très riches mais elle ne se préoccupe pas de la correction orthographique. Le taux d'erreurs est donc variable, on note cependant la diminution de ce taux entre pré-test et post-test.

III.5. Conclusion

L'observation des résultats présentés permet de conclure quant à l'efficacité du dispositif : pour la plupart des élèves, celui-ci a eu un effet positif puisque la mise en place des rituels a permis de diminuer le taux d'erreurs d'accord (disparition des erreurs ou stabilisation à un taux relativement faible). Cependant, pour certains élèves, les bénéfices ne sont pas aussi nets. J'aborderai le cas de ces élèves dans la partie « limites et perspectives » et donnerai des pistes de remédiation pour mieux les faire progresser.

Ainsi, l'hypothèse de départ est, dans l'ensemble, confirmée : ritualiser des exercices d'écriture pendant lesquels les élèves produisent des phrases et ont une attitude réflexive sur leur production (identification du sujet, du verbe et des liens entre les mots) les aide à acquérir des automatismes lors de leurs écrits.

IV – Discussion

IV.1. Re-contextualisation

L'objectif du dispositif était de doter les élèves d'automatismes d'analyse lors de l'écriture, leur permettant de choisir les graphies correctes, en particulier pour les accords en nombre, dans un groupe nominal et entre sujet et verbe.

IV.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Les textes lus en amont de mon expérimentation montraient l'intérêt d'activités ritualisées réflexives en étude de la langue quant à l'appropriation des notions et à leur

réinvestissement en rédaction. L'impact, en particulier, de rituels d'écriture couplée au balisage n'avait pas été étudié. Cette expérimentation apporte donc un nouvel exemple de pratique qui permet d'aider les élèves dans leur acquisition de l'orthographe grammaticale.

IV.3. Limites et perspectives

Malgré les résultats plutôt positifs de mon expérimentation, certaines limites peuvent être identifiées :

> Tous les élèves n'ont pas tiré profit de cette séquence.

Nous l'avons vu dans la partie théorique, l'acquisition du métalangage est un élément clé dans la compréhension du fonctionnement de la langue et la réduction du taux d'erreurs dans les écrits. Certains élèves font « naturellement » peu d'erreurs et/ou se sont approprié rapidement le métalangage établi ensemble et proposé lors de la réalisation de l'affiche méthodologique. D'autres élèves n'ont pas su, semble-t-il se l'approprier, n'ont pas mis de sens derrière ces termes (je pense notamment aux cas présentés de SK et CG). Et les moments de confrontations orale ne leur ont pas permis de faire évoluer leur situation. Il me semble aujourd'hui qu'il aurait été fort judicieux, pour ces élèves de travailler en groupe de besoins et de repartir peut être plus loin en arrière dans les activités proposées, de reprendre « les bases » (manipulation, tri de mots ou groupes de mots par nature, association de ces groupes pour former des phrases correctes) ou de les confronter, individuellement à leurs écrits. Ainsi, mon dispositif a manqué de différenciation : même si je différenciais les activités pour les élèves en réussite (contraintes supplémentaires), il aurait été intéressant de modifier aussi les tâches pour les élèves en difficulté.

Quoi qu'il en soit, il faut accepter que les élèves aient des vitesses d'acquisition de notions différentes et qu'il y ait des phases comme celle décrite par Sandon 2002 « pendant laquelle l'apprenti semble complètement démuni et semble agir au hasard », phase qu'il situe, pour les notions d'accords, au début du CM1 (Haas (2002), p56).

> Le temps de l'expérimentation est court.

Les contraintes temporelles liées à mon mi-temps de présence en classe et au rendu du mémoire ne permettaient pas de mener l'expérimentation sur plus d'une dizaine de séances. Or, les apprentissages s'inscrivant dans la durée et la répétition, il aurait été intéressant de mener l'expérimentation sur un temps plus long ou de répéter, à plusieurs reprises dans l'année, les rituels pour permettre une efficacité accrue, en particulier pour les élèves en difficulté.

> L'effectif concerné par cette expérimentation est assez restreint.

Il aurait été intéressant de mener l'expérimentation simultanément dans plusieurs classes pour confirmer les tendances observées, sur un public plus large.

> Est-ce que les automatismes créés le sont sur le long terme ?

A court terme, pour la plupart des élèves, nous l'avons vu, des automatismes ont été intégrés. Il sera intéressant, dans quelques semaines de renouveler l'exercice d'écriture pour voir si les taux d'erreurs relevés lors du post-test sont toujours les mêmes et que les mécanismes d'auto-correction sont durablement intégrés.

> Ma posture d'enseignante, beaucoup dans le contrôle au départ, a peut-être freiné l'appropriation des automatismes pour certains.

Selon Bucheton et Soulé (2009), une posture de contrôle vise à mettre en place un certain cadrage des situations, dans lequel l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Parce que j'ai la sensation d'avoir encore quelques problèmes de gestion de groupe dans ma classe et que je cherche à ce que mes élèves atteignent, dans chaque niveau de classe, le même niveau de connaissances, je suis encore assez directive dans mon enseignement. Il aurait été intéressant de laisser plus de place à la réflexion, aux confrontations des élèves, aux auto-corrections ou corrections par les pairs pour que la construction des règles et des procédures d'analyse lors de l'écriture soit faite par les élèves, pour qu'elles aient plus de sens pour eux.

La préparation de ce mémoire (recherches bibliographiques et expérimentation) m'a fortement éclairée sur les modalités de mise en œuvre d'un enseignement efficace de l'étude de la langue. Aujourd'hui, ma vision est que cet enseignement doit être explicite et réflexif et associer exercices de manipulation, d'analyse, lecture et écriture. L'expérimentation menée est une bonne base sur laquelle je m'appuierai pour la préparation de futures séquences, je continuerai d'associer étude de la langue et production écrite, en essayant de tendre vers plus de différenciations et d'interactions entre élèves ou enseignant – élève. Écrire à partir d'images a présenté plusieurs avantages : pour moi tout d'abord, cela m'a permis d'inciter les élèves à réinvestir les connaissances sur une notion précise (le pluriel) tout en les laissant libres dans leur écriture. De leur côté, les élèves ont exprimé leur plaisir d'écrire à partir d'images : elles leur permettaient d'avoir un déclencheur à l'écriture, un point de départ pour ensuite laisser libre cours à leur interprétation, leur imagination. Globalement, à l'avenir, j'essaierai de multiplier les situations d'écriture pour mes élèves, dans différents contextes et

selon différentes modalités car outre les bienfaits en terme de maîtrise de la langue, l'écriture permet de développer des compétences d'organisation et de réflexion, la créativité et l'autonomie. Et cela me paraît très clair aujourd'hui : plus les élèves écrivent, mieux ils écrivent et plus ils ont envie d'écrire.

V – Conclusion

Cette étude répond à ma problématique. En effet, malgré les résultats à nuancer en fonction des élèves, le niveau général de ma classe en orthographe grammaticale s'est amélioré. La pratique ritualisée de l'étude de la langue, associée à de la production écrite réflexive a été bénéfique. Ces résultats vont dans le même sens que les observations faites dans le rapport Lire et Écrire de l'Ifé (2016) : la transmission réflexive des savoirs et le temps passé en étude de la langue, dans des classes de CP exerce un effet positif sur les performances des élèves en lecture-écriture.

Cette expérimentation m'a permis de changer ma vision de l'enseignement de l'étude de la langue, la finalité étant de réaliser des écrits corrects et non de réussir des exercices de grammaire et de conjugaison sans lien apparent, pour les élèves, avec l'écriture. Mes élèves ont naturellement de bonnes disposition à l'écriture, ce dispositif n'a pas entravé leur envie d'écrire, même si des erreurs sont encore présentes, ils ont presque tous évolué en orthographe de façon positive.

D'un point de vue plus général, j'ai évolué au cours de ce travail (et de cette année de formation) et j'ai développé de nouvelles compétences et aptitudes. Notamment :

- savoir évaluer des solutions pour répondre à un objectif (pertinence des activités) en me basant sur mes lectures, les textes officiels et la connaissance de mes élèves ;
- être flexible en cours de séance (réajuster le déroulé en fonction des postures des élèves ; parfois dans le refus de l'activité) et entre les séances (adapter les séances suivantes en fonction des besoins identifiés) ;
- expliciter, rendre clairs les objectifs d'apprentissages ;
- également, concernant ma posture, j'essaye de tendre vers plus de lâcher-prise, pour plus de responsabilisation des élèves dans leurs apprentissages.

Pour terminer : même si ce travail a été long et exigeant (en termes de rigueur, de patience et d'abnégation), il a eu le double effet positif de faire progresser mes élèves dans leur maîtrise de l'orthographe grammaticale et de me faire évoluer dans ma pratique de l'enseignement.

VI – Bibliographie

- Brissaud, C., Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. In *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3
- Burchi, M. (2016). *Phrase dictée du jour / Phrase dictée donnée du jour : des dispositifs engageant la réflexion des élèves sur la langue*. Education. <dumas-01404730>
- Galisson, P., Michoux, C., Réthoré, C. (2017). *Pour un apprentissage ritualisé de la révision orthographique : le cas de l'accord sujet-verbe au cycle 2 et au cycle 3. L'activité ritualisée de commutation permet-elle aux élèves d'améliorer leur application de l'accord sujet-verbe ?* Education. <dumas-01576138>
- Fisher, C., Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. In *Repères n°49, L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées*. (pp. 169-191).
- Freinet, C. (1937). *Grammaire française en quatre pages*. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, Octobre 1937.
- Haas, G. (2004). *Orthographe au quotidien*. Scérén – CRDP de Bourgogne.
- Haas, G. (2002). *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement*. Scérén – CRDP de Bourgogne.
- Haas, G., Lorrot, D., (1996), De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. In *Repères n°14, 1996, La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ?* (pp. 161-181).
- Jarraud, F., (2016). *Orthographe: La nouvelle chute des résultats interroge le statut de l'orthographe*. Repéré à:
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/11/09112016Article636142729108166973.aspx>
- Jaubert, M., Bucheton, D. *Écrire en classe : quelles compétences en français dans les disciplines?* 22 octobre 2014 - Université d'automne de l'AFEF
- Lambert, R., (2015), *Guide pour enseigner l'orthographe autrement au cycle 3*. Paris : Retz

Pellat, J.-C., Teste, G. (2004), *Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles.*, Lidil 30 (pp. 87-100)

Rocher, T. (2008). *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007.* Note d'information 08-38. MEN-DEPP

Thévenin, M.-G., Totereau, C., Fayol, M., Jarousse, J.-P. (1999). L'apprentissage / enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. In *Revue française de pédagogie*, volume 126. *L'acquisition/apprentissage de l'orthographe.* (pp. 39-52).

VII – Annexe

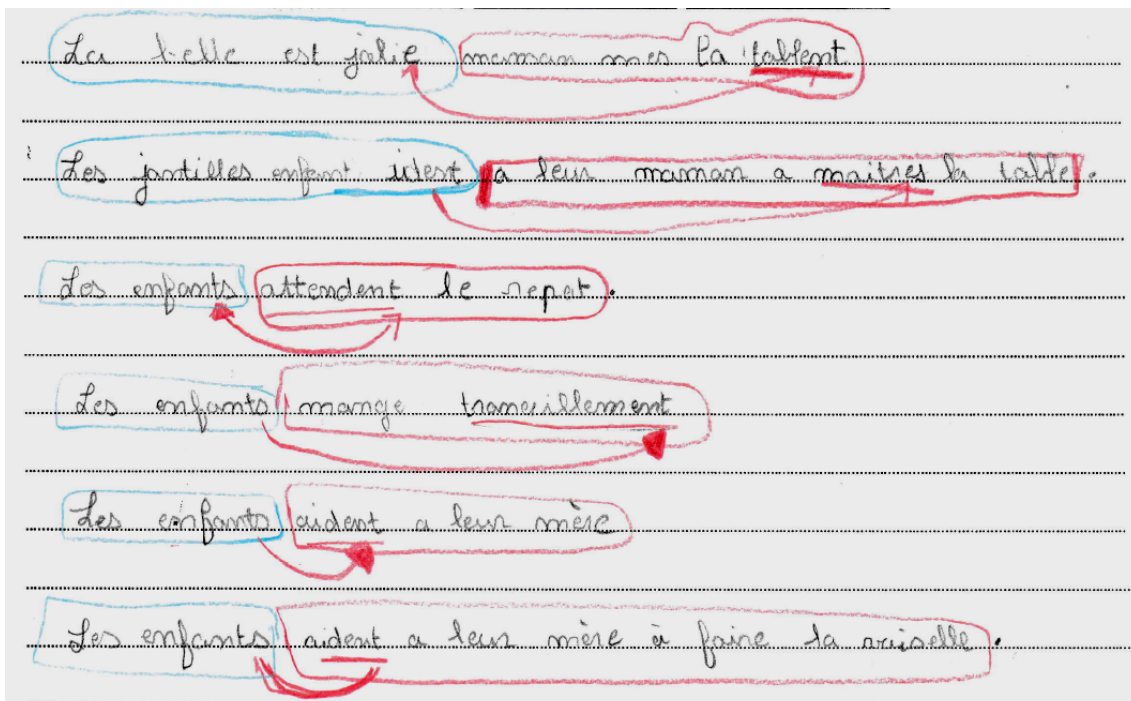
Présentation de productions écrites avec balisage (séance 10) pour 3 élèves à profils différents :

1. Production de CG (CM1)

- GN. La maman met la table avec amour. ✗
- GN. Les enfants et le papa s'installent pour manger le repas. ✓
- GN. La maman amène le bon repas. ✗
- GN. La famille mangent le repas dans le calme. ✗
- GN. La maman débarrasse la table. ✓
- GN. Les enfants vont aider leur maman à faire la vaisselle avant d'aller se coucher. ✓

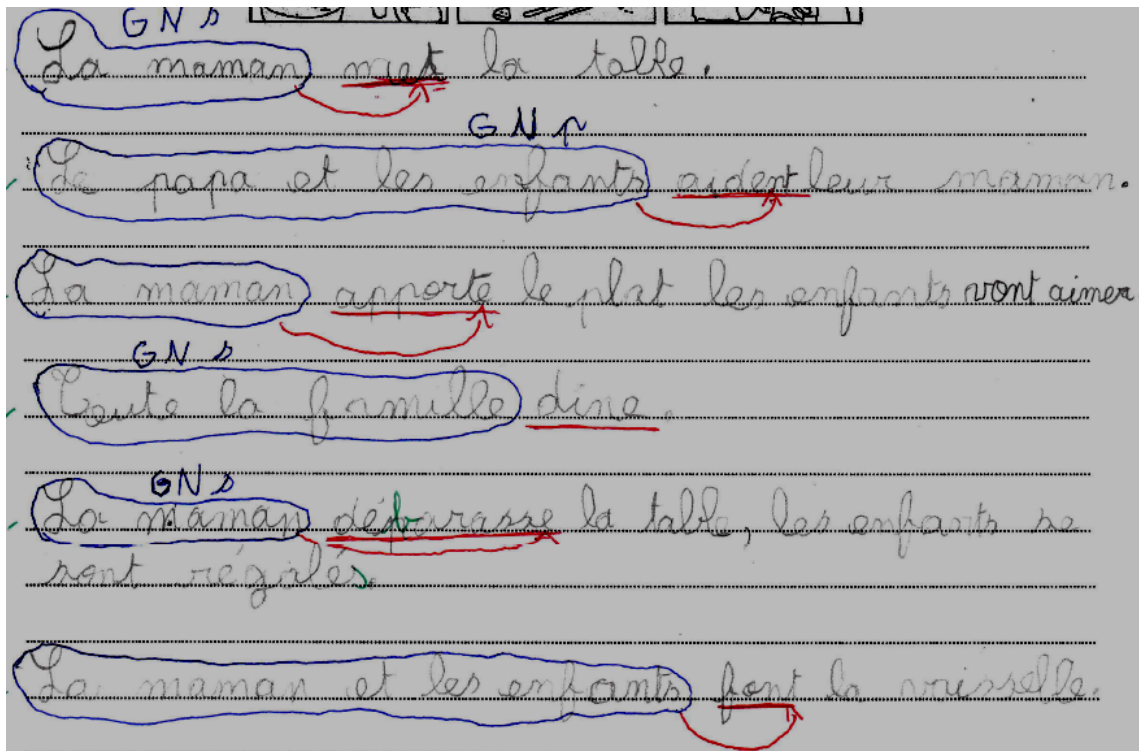
A part pour le nom collectif « la famille », la nature des sujets est correcte. Mais les terminaisons des verbes ne le sont pas toujours. Est ce le sens de cette activité de balisage qui n'est pas intégré ou les terminaisons du présent qui ne sont pas bien maîtrisées ?

2. Production de SK (CE2)



L'exercice est réalisé, même si les natures des sujets ne sont pas données. Mais l'identification du sujet et du verbe est très compliquée ce qui génère des erreurs : les mots à accorder n'ont pas les terminaisons attendues mais celles-ci se retrouvent sur des mots qui ne devraient pas être accordés.

3. Production de LT (CE2)



Le balisage et les terminaisons sont corrects. La notion d'accord sujet – verbe est maîtrisée.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Mention Premier degré

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : *Le rituel d'écriture réflexive : un dispositif pour aider
les élèves à s'approprier les règles de l'orthographe grammaticale***

Auteur : GAUTHERON Céline

Résumé :

Les élèves ont des difficultés à réinvestir leurs connaissances grammaticales en production écrite. Des dispositifs permettant de faire le lien entre étude de la langue et rédaction sont à privilégier dans les classes. L'expérimentation menée ici montre que la ritualisation d'activités d'écriture avec analyse simultanée des phrases lors de l'écriture permet de créer des automatismes pour la réalisation des accords en nombre dans la phrase.

Mots clés : Orthographe grammaticale, pluriel, rituel, CE2-CM1, images pour écrire

Summary :

Pupils have difficulties to reinvest their grammatical knowledge in written production. Activities making the link between language study and writing must be prioritized in class. The experimentation carried on here shows that rituals combining writing and direct analysis of the sentences while writing leads to the creation of automatism for the correct realization of the agreement in numbers.

Key words : Grammar spelling, plural, ritual, CE2-CM1, images for writing