



HAL
open science

Enseigner la gestion de l'accord sujet-verbe en production d'écrit au cycle 3

Thomas Sardano

► **To cite this version:**

Thomas Sardano. Enseigner la gestion de l'accord sujet-verbe en production d'écrit au cycle 3. Education. 2020. dumas-03135589

HAL Id: dumas-03135589

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03135589v1>

Submitted on 9 Feb 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.



Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

Enseigner la gestion de l'accord sujet-verbe en production d'écrit au cycle 3

Présenté par M. SARDANO Thomas

Première partie rédigée en collaboration avec Mme GEORGES Elsa

Mémoire de M2 encadré par Mme BRISSAUD Catherine

Table des matières du Mémoire

Introduction.....	1
1. État de l'art.....	1
1.1 L'orthographe du français.....	1
1.1.1 Son histoire.....	2
1.1.2 Spécificités de l'orthographe française.....	4
1.2 Réaliser l'accord entre le sujet et le verbe en production écrite.....	6
1.2.1 Les procédures cognitives mises en jeu.....	6
1.2.1.1 Généralités en orthographe.....	7
1.2.1.2 Au sein de l'accord sujet-verbe.....	7
1.2.1.3 Dans la production de texte.....	8
1.2.2 Les difficultés rencontrées par les élèves.....	9
1.3 État de la recherche actuelle sur l'enseignement de l'orthographe de l'accord sujet-verbe en production d'écrit	11
1.3.1 Avancées de la recherche.....	11
1.3.2 Recommandations.....	15
2. Hypothèses et problématiques.....	17
3. Méthode relative au dispositif mis en place.....	17
3.1 Participants.....	18
3.2 Description du dispositif et du matériel nécessaire à sa mise en œuvre.....	18
3.2.1 Description du pré-test.....	18
3.2.2 Description de la séquence conduite au sein de la « classe expérimentale ».....	19
3.2.3 Description du post-test.....	20
3.3 Déroulement.....	21
3.4 Méthode de recueil et d'analyse des données.....	22
3.4.1 Recueil des données pour les tests sous forme de production écrite.....	22
3.4.2 Recueil des données pour les exercices décontextualisés du post-test.....	23
4. Résultats des tests mis en place.....	23
4.1 État des lieux des résultats obtenus au pré-test.....	24
4.2 Comparaison des résultats des tests sous forme de production écrite.....	25
4.3 Résultats complémentaires à l'étude menée.....	26
4.4 Discussion à propos des résultats obtenus relatifs au post-test sous forme d'exercices décontextualisés.....	29
5. Discussion globale vis à vis de l'étude menée.....	32
Conclusion.....	35
Bibliographie.....	36
Sitographie.....	37

Introduction

Ce mémoire se propose d'appréhender et de traiter une question essentielle dans le domaine de l'étude de la langue française : celle de la gestion des accords sujet-verbe chez des jeunes apprenants de cycle 3.

J'ai été affecté pour ma première année d'enseignement dans une classe de CM1-CM2. Dès le début d'année, et lors des premières productions écrites effectuées par mes élèves, je me suis aperçu d'un nombre très important d'erreurs orthographiques, notamment en ce qui concerne les accords sujet-verbe. Ayant moi-même longtemps eu des difficultés à réaliser correctement ce type d'accords, j'avais à cœur d'aider mes élèves à améliorer leur propre gestion de ces accords là, et ce, dans le but de les aider à réduire de manière importante le nombre d'erreurs relatif aux accords sujet-verbe en contexte de production écrite. Pour cela, il me fallait comprendre ce qui avait été fait dans le domaine de la recherche afin de trouver des solutions pédagogiques efficaces pouvant conduire à l'amélioration voulue. En Français, j'avais à ma charge l'enseignement de l'orthographe et du lexique. Parallèlement, je devais aussi mener les deux premiers jours de la méthode Picot qui consiste à travailler l'ensemble des domaines du Français à partir d'un texte par semaine. Cette méthode étant relativement routinière et assez peu axée sur les questions orthographiques dans leur globalité, il me fallait trouver d'autres méthodes pédagogiques pour répondre à ce besoin. Or, la plupart des manuels scolaires proposent des exercices orthographiques à trous ne permettant pas aux élèves de comprendre, d'analyser et de justifier de tels accords. J'ai donc fait le choix de me tourner vers ce sujet de mémoire afin de mettre en place une séquence pouvant répondre à un double besoin : aider mes élèves dans leur gestion des accords sujet-verbe en contexte de production écrite d'une part et d'autre part faire évoluer mes pratiques d'enseignement en orthographe.

Après avoir mis en avant l'ensemble des aspects de la recherche actuelle traitant sur la question des accords sujet-verbe, il sera question dans ce mémoire de tester une séquence visant à répondre à ce besoin d'aider les élèves à mieux gérer leur accord en contexte de production écrite. Les résultats liés à cette séquence seront finalement exposés et discutés afin de conclure quant à l'efficacité de la séquence ainsi testée.

1. État de l'art

1.1 L'orthographe du français

1.1.1 Son histoire

L'orthographe n'a pas toujours été ce qu'elle est actuellement. Elle a en effet subi de nombreuses variations au cours de l'histoire économique et culturelle de la France. C'est à travers ces variations qu'il nous sera possible de comprendre pourquoi, nous Français, pouvons avoir tant de problèmes et de difficultés à la maîtriser. Afin de comprendre son évolution, nous devons à la fois nous baser sur l'écriture et sur l'oral de la langue française.

Selon Jaffré (2004), la phonologie française a considérablement été modifiée par la langue germanique des francs : « C'est ce qui a permis à des résidus de l'ancienne morphologie latine de se maintenir et d'influencer définitivement la morphogénèse graphique du français (Perret, 1998). » (Jaffré, 2004, p. 16). Les premières traces écrites du français datant des débuts du Moyen-Âge sont donc ainsi très latines : selon Pellat (2011), on parlait français et on écrivait en latin, langue considérée supérieure à l'autre socialement (situation de diglossie¹). Les siècles passés ont vu les scribes continuer à s'inspirer du modèle latin pour écrire le français : selon Pellat, « on recopiait la graphie du mot latin pour transcrire le mot français correspondant, malgré des différences de prononciation et des erreurs étymologiques fréquentes. » (2011, p. 97). D'après ce même Pellat, « Cette étroite dépendance de la langue française par rapport au latin lui a été favorable (amélioration de sa lisibilité, distinction des homonymes, etc.) [...] . » (2011, p. 97).

Du Moyen-Âge jusqu'à la Révolution française, une dualité perdure entre une orthographe savante, latinisante et une orthographe plus vulgaire, proche de l'oral. Des distinctions graphiques se font alors entre ces deux orthographe. D'après Pellat (2011), une graphie proprement française se met en place issue de la naissance d'une littérature en langue vulgaire dès le X^e siècle : cette écriture plus proche de la prononciation mais aussi plus simple que celle des clercs (qui conservent encore les graphies latines), n'était pas pour autant une transcription phonétique. Au sein de cette écriture nouvellement produite, les voyelles étaient transcrites de manière complexe : « Ainsi, pour noter les timbres de la voyelle e, en l'absence d'accents, on doit faire usage de consonnes diacritiques², comme z pour /e/ fermé (venez), s pour /e/ ouvert long (mesle) etc. » (Pellat; 2011; p. 97).

À partir du XIII^e siècle, le pouvoir royal qui s'est bien organisé en France conserve des écrits à graphies latinisantes qu'il diffuse à travers des écrits royaux dans l'ensemble du pays : « Alors que l'oral continue de se modifier avec le temps, l'écriture se fige et fixe des états

1 Situation de bilinguisme au sein de laquelle l'une des langues est supérieure à l'autre.

2 Signe associé à une lettre modifiant ainsi le phonème d'origine de cette dernière.

phonétiques périmés : « roi » reste écrit « roi », mais ne se prononce plus /Roj /.» (Pellat, 2011, p. 98). Les homophones³ se font aussi très nombreux avec l'évolution de cette langue et des ambiguïtés pourraient alors apparaître. L'écriture remplit ainsi de plus en plus une fonction sémiographique⁴ et est très étymologisante (le français est très calqué au latin, le « s », hérité du latin comme marque après « tu » en est un exemple alors qu'il aurait dû disparaître selon Jaffré (2011)).

Pendant la Renaissance, les imprimeurs humanistes essaient de moderniser l'écriture du français en s'inspirant largement de leurs voisins italiens : ainsi apparaissent les accents, la ponctuation des mots. Les consonnes doubles, en revanche, disparaissent. Ils décident également d'abandonner l'écriture gothique pour l'écriture romaine beaucoup plus lisible. Cependant, cette modernisation ne fera pas l'unanimité parmi les penseurs et savants français : « Ainsi, au XVI^e siècle, les conditions techniques nouvelles apportées par l'imprimerie ont permis le progrès orthographique, qui ne s'est pas imposé d'une manière irréversible. » (Pellat; 2011; p. 99).

Au XVII^e siècle, les imprimés sont très majoritaires et ce sont les Pays-Bas qui vont influencer le retour de la modernisation de la langue française. L'orthographe nouvelle est plébiscitée par de nombreux écrivains célèbres, tels que Pierre Corneille. C'est à cette époque que paraît la première édition du *Dictionnaire* par l'Académie française (1694). Malgré l'approbation d'une orthographe nouvelle par des réformateurs souhaitant une graphie plus phonologique, cette première édition conserve une tradition ancienne très étymologiste (plébiscitée par les traditionalistes comme Robert Estienne). « Ainsi, à la fin du XVII^e siècle, l'ancienne et la nouvelle orthographe restent mêlées » (Pellat, 2011, p. 102).

C'est durant le siècle des lumières que la France va connaître la seule réforme orthographique de grande ampleur de son histoire conduite par l'abbé d'Olivet. D'après Pellat (2011), le *Dictionnaire de l'Académie*, dans son édition de 1740, va moderniser plus d'un mot sur quatre. Il adopte aussi et généralise le nouveau système d'accentuation ; remplace la voyelle « y » par « i » à la fin de certains mots (« lui ») et supprime de manière irrégulière des consonnes doubles ainsi que des consonnes muettes internes et finales. Toujours selon Pellat (2011), cette importante révision de l'orthographe française se poursuit dans l'édition de 1762. Cette dernière apporte son lot de nouveautés comme le fait de franciser des lettres « grecques » et d'adopter les finales nominales en « és » au lieu de « ez ». Des problèmes subsistent cependant comme celui des consonnes doubles. « [...] le consensus ainsi obtenu

3 Ensemble des mots qui s'entendent de la même façon mais qui ne s'écrivent pas pareils (porc ; port ...).

4 Qui est relatif aux signes écrits et à leurs significations.

constitue un premier pas vers une norme graphique unique. » (Pellat, 2011, p. 103).

Par la suite, Pellat (2011) explique que la sixième édition du *Dictionnaire de l'Académie* publiée en 1835 refait un pas en arrière en revalorisant de manière excessive l'étymologie (retour des lettres « grecques » (analyse et rythme par exemple)). Des remplacements importants sont tout de même à noter : « oi » devient « ai » dans les formes verbales et les formes en « ant » et « ent » restent identiques au singulier et au pluriel (hormis dans « gens »). « La norme orthographique s'installe alors solidement. » (Pellat, 2011, p. 103). Dès lors, l'orthographe ne sera que très peu réformée et n'enregistrera plus de véritable changement jusqu'en 1990, année de la publication des *Rectifications de l'orthographe*. Nous pouvons par exemple citer comme modifications l'agglutination ou soudure de certains mots composés (portemanteau); s ou x final au pluriel sur les mots composés ; la réduction du nombre de cas où le circonflexe est utilisé etc. Selon Pellat (2011), ces rectifications, destinées notamment aux usagers et aux enseignants, sont à l'origine d'un changement de la norme orthographique du français : « elles ont le mérite de remettre en marche la rationalisation et l'adaptation de l'orthographe française, pour améliorer l'enseignement du français et son rayonnement dans le monde. » (Pellat, 2011, p. 105).

Aujourd'hui, l'expansion des moyens de communication et l'usage qu'on en fait (un envoi de mails par exemple) tendent à favoriser la liberté orthographique de l'utilisateur. Les usages évoluant encore, les normes de l'orthographe française n'ont donc pas non plus fini d'évoluer.

Le français oral a donc évolué plus rapidement que notre système graphique qui n'a, selon Pellat (2011), jamais pu disposer des signes graphiques nécessaires pour transcrire les phonèmes français de manière exacte. L'écrit s'adaptant difficilement à la langue parlée, c'est ce qui explique pourquoi notre langue est caractérisée par une homophonie et une hétérographie⁵ qui rendent son orthographe complexe.

1.1.2 Spécificités de l'orthographe française

Du fait de son histoire, notre orthographe possède de nombreuses spécificités : certaines pouvant amener à des difficultés seront explicitées et feront l'objet de cette sous-partie.

Avant d'en venir aux spécificités de notre orthographe, il faut tout d'abord savoir que toutes les orthographe se construisent autour de deux grands principes majeurs. Jaffré (2004) explique ainsi que le premier principe dit phonographique repose sur une correspondance systématique entre des unités phoniques (phonèmes) et des unités graphiques (graphèmes ou

⁵ Son se prononçant de manière identique dans des mots où il est écrit différemment (gens ; Jean).

lettres alphabétiques pour le français) : chaque son est associé à une graphie. Jaffré (2004) ajoute ensuite que certaines de ces graphies ou unités graphiques sont porteuses de sens : il s'agit du second principe dit sémiographique. Par assemblage, ces unités pourront former des mots, énonce alors Jaffré (2004). En français, il n'existe pas moins de 130 graphèmes pour 36 phonèmes seulement : un phonème peut donc être associé à plusieurs graphèmes ce qui rend son orthographe irrégulière et difficile à maîtriser. On dit alors de l'orthographe du français qu'elle est opaque et non transparente⁶ (Jaffré, 2011).

Jaffré (2004) définit aussi le concept de « la sémiographie optimale » : celle-ci implique que chaque forme graphique (mots) puisse avoir un sens et une fonction qui lui soient propres. Pour l'orthographe du français, ce concept est difficilement applicable à cause d'une conception d'origine très conservatrice. En effet, certains mots français dits homographes s'écrivent de la même manière mais n'ont pas le même sens ni la même prononciation (« le couvent » / « ils couvent » etc.) : il faudra ainsi pouvoir comprendre le contexte pour comprendre le sens de ces mots homographes.

L'histoire conservatrice de l'orthographe française a aussi eu pour incidence d'induire l'apparition de nombreux homophones. D'après Jaffré (2011), la langue française comporte par exemple bien plus de mots homophones que l'italien ou l'espagnol, d'autres langues d'origines latines. Or, plus les homophones dans une langue sont nombreux, plus l'effort orthographique pour les écrire correctement sera important. Leur distinction constitue donc une source importante de difficulté orthographique. Il existe deux grandes familles d'homophones : les homophones lexicaux et les homophones grammaticaux. Si pour la première famille, la lecture peut largement pourvoir aux difficultés selon Jaffré (2011) en aidant à l'association d'un champ lexical pour chaque occurrence, la seconde demande en revanche à l'apprenant d'être capable d'analyser la langue de manière à identifier la nature des mots. « Ce travail d'identification grammaticale est d'autant plus difficile à mener à bien que le support de la phonographie est absent. » (Jaffré, 2011, p. 81). L'homophonie grammaticale verbale est dans ce sens particulièrement complexe : elle est ainsi marquée sur de nombreuses formes verbales au présent de l'indicatif où seule l'analyse du sujet peut permettre de lever toute ambiguïté (« il mange » / « ils mangent » ; « je fais » / « il fait » etc.). La graphie marque aussi l'opposition entre le participe passé et l'infinitif des verbes du premier groupe qui ne tient que sur une seule marque graphique (« manger » vs « mangé »). Pour Jaffré (2004), la maîtrise de ce phénomène ne pourra s'en remettre qu'à une analogie

⁶ Selon Jaffré (2011), une orthographe sera plus facilement maîtrisable si elle est transparente. Plus le nombre de phonèmes et de graphèmes d'une langue sont proches et plus son orthographe aura des chances d'être transparente.

avec un verbe qui distingue oralement les formes du participe passé et de l'infinitif : la plupart des verbes du troisième groupe font cette distinction (« prendre » vs « pris » par exemple).

Une autre spécificité de l'orthographe française est relative « à la distance qui sépare la morphologie orale d'une langue de celle de son orthographe. » (Jaffré, 2011, p. 82). En effet et selon Jaffré (2004), la langue française comporte environ 4 % de morphogrammes porteurs de fonctions d'ordre lexical ou grammatical : ces morphogrammes, contrairement aux phonogrammes, ont la particularité de ne pas être prononcés et de poser ainsi bien des problèmes à l'écrit. Premièrement, ils ont un lien avec la morphologie dérivationnelle des mots (à l'origine des familles de mots) en prenant la forme de lettres muettes souvent présentes à la fin des mots (« renard » ; « chat » ; etc.). Deuxièmement, ils peuvent prendre la forme d'une marque flexionnelle, signe graphique des accords dans la phrase en général. Ils sont ainsi relatifs aux marques des accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs au sein du groupe nominal (ajout d'un « -e » au féminin et d'un « -s » au pluriel généralement) tout comme ils sont à l'origine des marques du verbe lorsque ce dernier s'accorde avec son sujet (la marque « -nt » au pluriel par exemple). Des confusions pourront alors apparaître avec la marque du « -s » qui représente d'une part le pluriel au sein du groupe nominal et d'autre part le singulier des verbes avec le pronom sujet « tu ». Pour revenir au verbe, la plupart des marques flexionnelles des personnes du singulier (« tu dis ») ainsi que la marque de la 3^e personne du pluriel (« -nt ») ne s'entendent pas et sont donc aussi à l'origine d'homophonie verbale citée plus haut : une graphie comme « ai » (provenant du verbe savoir à l'imparfait par exemple) pourra être suivie par « -s » ; « -t » ou même « -ent » (d'après Jaffré (2004)).

Selon Jaffré (2011), si des erreurs orthographiques sont récurrentes c'est parce que les règles qui régissent l'orthographe ne s'appliquent que très rarement à 100 %. C'est ainsi que de nombreuses exceptions persistent : c'est le cas par exemple de l'ensemble des exceptions pour les marques d'accords du pluriel des noms et des adjectifs (« bijoux » ; « choux » ; « genoux » etc... pour les noms en « ou » qui se terminent généralement par un « -s »).

Finalement, de nombreuses spécificités de l'orthographe acquises au cours de son histoire sont à l'origine de difficultés pour les usagers du français : l'acquisition de compétences et de procédures seront ainsi nécessaires pour remédier à ces difficultés. Nous allons dès à présent nous centrer sur l'accord sujet-verbe en contexte de production écrite.

1.2 Réaliser l'accord entre le sujet et le verbe en production écrite

1.2.1 Les procédures cognitives mises en jeu

1.2.1.1 Généralités en orthographe

Selon Fayol (2011, p. 86, 87) : « Le rôle de la mémoire est central en ce qui concerne le traitement de l'orthographe. ». Nous en déduisons que dans toute tâche d'écriture, l'élève doit faire appel à de multiples ressources cognitives qui ont été stockées au fur et à mesure dans sa mémoire et doit les articuler entre elles. C'est pour cela que la tâche n'est pas simple. En effet, pour produire un texte cohérent et à l'orthographe correcte, l'élève doit activer cinq types de mémoire : la mémoire épisodique reliée aux événements autobiographiques et aux émotions de l'individu, la mémoire sémantique concernant les connaissances académiques, transmises pour la plupart oralement (connaissances déclaratives), la mémoire procédurale qui concerne le stockage des stratégies pour faire telle ou telle tâche (stratégies motrices ou cognitives) et pour finir la mémoire à court terme et à la mémoire de travail. La mémoire à court terme stocke les informations qui sont à utiliser dans l'immédiat, tandis que la mémoire de travail stocke les informations nécessaires utilisées pour des tâches plus complexes demandant une attention plus soutenue et plus longue. Ainsi, l'élève aura stocké en mémoire de multiples connaissances afin de pouvoir réaliser une activité d'orthographe : des connaissances de gestes graphiques, des connaissances graphophonologiques, des connaissances lexicales, des connaissances implicites sur la langue, acquises petit à petit par la fréquence des rencontres de certains mots, des connaissances morphologiques dérivationnelles (correspondant à la formation des mots, en s'appuyant par exemple sur les familles de mots) et des connaissances flexionnelles (tout ce qui concerne les phénomènes d'accords : des noms, des adjectifs et des verbes).

De ce fait, toutes ces connaissances mises bout à bout constituent un travail cognitif lourd, qui ne peut être acquis rapidement, mais au prix d'efforts lents et coûteux. D'autant plus, chez les enfants de 6-8 ans, qui, d'un point de vue neuroscientifique, ne peuvent mobiliser toutes ces procédures en même temps car ils n'ont tout simplement pas encore la maturité nécessaire pour le faire.

Il est important de souligner la place des connaissances implicites sur l'orthographe des mots stockés en mémoire. Ces connaissances ont l'avantage d'être récupérées beaucoup plus vite en mémoire et ainsi de libérer des ressources attentionnelles chez l'élève, lui permettant de se concentrer sur autre chose. De là, l'importance de confronter régulièrement l'élève à des textes afin qu'il puisse se constituer cette « banque de données » facile d'accès.

1.2.1.2 Au sein de l'accord sujet-verbe

Dans cette sous-partie, nous aborderons ici les mécanismes cognitifs mis en jeu dans

l'orthographe grammaticale, plus spécifiquement dans la réalisation des accords entre le verbe et le sujet. En orthographe grammaticale, à la différence de l'orthographe lexicale, l'élève doit articuler des connaissances à la fois déclaratives et procédurales enseignées par son maître, mais surtout il doit prendre conscience que tous les mots au sein de la phrase entretiennent des relations entre eux, chaque relation étant elle-même régie par des règles spécifiques.

L'accord sujet-verbe demande donc au préalable de connaître : la classe grammaticale des mots (faire la différence entre un verbe et un nom par exemple), la fonction des mots (savoir qu'un nom et qu'un pronom personnel peuvent être en position de sujet), l'élève doit également savoir que le verbe va prendre la marque du nombre du sujet (uniquement cette marque aux temps simples, le verbe prenant aussi quelquefois la marque du genre aux temps composés (« Elle est partie. »)), mais selon des règles bien différentes de celles applicables sur les noms : en effet, les marques du singulier et du pluriel sur les verbes sont déterminées par des terminaisons, avec une spécificité sur le pluriel de la 3^{ème} personne identifiable par la marque « nt ». L'élève ne doit donc pas confondre la marque du pluriel des noms, identifiable par le « s » avec la marque du pluriel des verbes à la 3^{ème} personne identifiable par le « nt ». Enfin, l'élève doit acquérir des stratégies pour accorder le verbe avec son sujet : il doit apprendre à repérer dans la phrase le verbe puis le sujet, établir le nombre du sujet (sa personne au singulier ou au pluriel) puis déterminer l'accord qui les lie entre eux. Il s'agit donc d'appliquer un algorithme coûteux en énergie et en temps s'il n'est pas automatisé.

Pour conclure, réaliser l'accord sujet-verbe est un long processus qui ne peut être automatisé rapidement. Il faut du temps, de la patience et des exercices réguliers de repérage et de rappels des règles pour qu'il soit de plus en plus facile pour l'élève.

1.2.1.3 Dans la production de texte

En production de texte, l'élève est en situation de surcharge cognitive, car il a plusieurs activités mentales à articuler en parallèle. Brissaud et Cogis (2011, p. 280) déclarent qu'en production de texte « les élèves doivent récupérer eux-mêmes la graphie d'un nombre beaucoup plus important de mots, catégoriser eux-mêmes ces mots, rechercher seuls les règles adéquates et les appliquer de façon pertinente. Toutes les mémoires sont alors sollicitées. »

En plus des connaissances citées plus haut sollicitées pour l'accord sujet-verbe, l'élève doit également réfléchir au texte lui-même et à sa mise en forme (trouver des idées, faire le geste d'écriture sur le papier, former les phrases et les lier entre elles etc.), réviser son texte (faire des allers et retours réguliers dans son texte pour vérifier sa cohérence et se corriger). Toutes ces compétences, qui doivent être activées de manière simultanée, requièrent

énormément de ressources attentionnelles.

Allal (2015, p. 344, 345), quant à elle, propose un modèle décrivant les processus cognitifs sollicités en production textuelle : le modèle de Hayes et Flower (1980). Celui-ci stipule que l'activité d'écriture requiert de la planification (la mise en forme du texte, des idées principales, des objectifs à atteindre), de la composition (l'écriture des phrases) et de la révision (la relecture, l'auto-régulation). Ce modèle a inspiré des recherches supplémentaires menées par Bereiter et Scardamalia (1987). Suite à des recherches empiriques, ces auteurs ont révélé que les élèves ne semblaient finalement pas opérer, au détriment de la théorie de Hayes et Flower, ni planification ni révision de leur texte, hormis la correction de quelques erreurs orthographiques. Ces études montrent bien que la tâche de production de texte est plus complexe qu'elle n'y paraît pour les élèves et qu'ils ne semblent pas suivre de stratégie particulière pour la mener à terme.

Autant dire, que devant un texte à produire, l'élève est laissé en autonomie face à cette multitude de problèmes et ne semble pas opérer de stratégie particulière pour les résoudre. De plus, l'élève n'établit souvent pas de liens entre les exercices de grammaire qu'on lui demande et la production textuelle. De ce fait, il ne comprend pas pour quelles raisons il devrait se préoccuper de la notion d'accords dans son écrit par exemple. En situation de production textuelle, il ne serait donc pas aussi attentif, vigilant à son orthographe que dans les exercices systématiques de grammaire.

De ce fait, des erreurs pourraient ainsi être commises par l'élève : mais quels sont donc les types d'erreurs que l'élève commet en production de texte ?

1.2.2 Les difficultés rencontrées par les élèves

En situation de production de texte, plusieurs types d'erreurs relatives aux accords sujet-verbe sont recensés par les linguistes et les psycholinguistes.

Selon l'article de Largy et de Dédéyan « Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte », Fayol et al. (1999), Totereau, Barrouillet et Fayol (1998), Totereau, Thévenin et Fayol (1997) repèrent trois types d'erreurs : l'omission de l'accord au pluriel (« les élève travaille. ») ; la présence d'un accord, mais faux (« les élèves travailles. ») et l'erreur sur les accords de proximité (« le chat de mes voisins mangent une souris » ; « il les manges. »). Ils soulignent par ailleurs que les erreurs d'accord sont omniprésentes sur les verbes homophones (« les voitures roule vite. ») car leur prononciation est la même à la 3^{ème} personne du singulier et à la 3^{ème} personne du pluriel.

D'un point de vue général, Brissaud et Cogis (2011, p. 279, 280) apportent des explications quant à ces erreurs : « Ainsi, chez les élèves de l'école primaire, l'erreur est-elle le signe tantôt d'une méconnaissance, tantôt d'une connaissance naissante, tantôt de la difficulté à mobiliser ses connaissances en écrivant. ». Cette théorie est partagée également par Fayol (2011, p. 93) : « Il paraît donc probable que la remémoration des marques est encore trop lente et coûteuse en attention, à une période au cours de laquelle cette attention est largement captée par l'écriture elle-même. » Ces erreurs peuvent s'expliquer, entre autres, par le fait qu'en situation de production de texte, les accords à réaliser sont plus fréquents que dans le cadre d'une phrase. De plus, ce à quoi ils réfèrent peut s'étendre sur plusieurs phrases d'affilée (reprises anaphoriques par exemple). De là un besoin d'une recherche beaucoup plus approfondie de la part des élèves, ce qui, nous l'avons évoqué précédemment, provoque une surcharge cognitive. L'élève n'est donc pas en mesure de disposer de toutes ses ressources attentionnelles en simultané.

D'un point de vue plus spécifique, Manesse et Cogis (2007) ont montré que l'élève de collège produit encore des erreurs au niveau du repérage de la classe grammaticale des mots ; de ce fait, l'élève pourrait aussi avoir des difficultés à repérer un verbe conjugué, un groupe nominal... . Par conséquent, la reconnaissance étant floue, il ne peut faire les liens entre ces mots et commet des erreurs d'accords dans ses textes. Manesse et Cogis (2007) expliquent également que l'acquisition d'une automatisation des procédures orthographiques peut, certes, avoir des effets plus que positifs sur les apprentissages, mais peut aussi présenter un revers négatif : celui de générer des automatismes qui n'ont pas lieu d'être. Un exemple représentatif peut être le fait de marquer l'accord d'un verbe au pluriel par un « -s » ou écrire « -nt » sur un adjectif au pluriel. Ils évoquent enfin les lacunes d'auto-régulation de l'élève sur son texte. En effet, la vigilance orthographique n'est pas une activité automatisée chez l'élève. Il ne fait pas systématiquement de révision orthographique de ses productions et de ce fait ne peut se corriger.

Nous avons donc expliqué les principales raisons relevées chez les chercheurs pouvant expliquer les erreurs d'accords sujet-verbe en production de texte : surcharge cognitive face à la tâche complexe, absence de stratégie d'écriture chez l'élève, peu de révision orthographique, méconnaissance durable de la nature des mots. Cependant, nous pourrions apporter une hypothèse supplémentaire : celle de l'aspect motivationnel de la tâche demandée et de la confiance en la réalisation de cette tâche. En effet, être motivé par la tâche, ne pas avoir d'appréhension à exprimer ses idées, ne pas redouter la faute, ne pas avoir peur d'être

confronté au regard d'autrui pourrait être aussi un facteur de réussite.

Pour conclure cette partie, nous avons compris que réaliser les accords sujet-verbe en situation de production écrite sollicite toutes les mémoires qui, actionnées en parallèle, doivent fournir une multitude de connaissances à la fois déclaratives et procédurales. Tout ce mécanisme entraîne chez l'élève une surcharge cognitive, qu'il n'est pas encore apte à gérer.

Compte tenu de ce constat, qu'ont pu analyser et mettre en place les chercheurs pour que l'apprentissage de l'accord sujet-verbe en production d'écrit soit le plus efficace possible ?

1.3 État de la recherche actuelle sur l'enseignement de l'orthographe de l'accord sujet-verbe en production d'écrit

1.3.1 Avancées de la recherche

Les difficultés évoquées sur les accords sujets-verbales en production écrite ont poussé les chercheurs à tenter de mettre en place des dispositifs de remédiation pour les élèves. Cette partie nous permettra de faire un point sur ces divers dispositifs mis en place.

En 1999, Fayol ; Jarousse ; Thévenin & Totereau publient les résultats d'une étude menée avec des élèves de classes de CP, CE1 et CE2 sur une durée de trois semaines. L'expérience menée visait à tester si l'acquisition des marques flexionnelles du pluriel chez ces enfants se faisait plus rapidement lorsque les règles d'accords donnaient lieu à une instruction directe accompagnée de nombreux feed-backs (d'après Fayol et al., 1999). Trois groupes ont ainsi été constitués : un groupe contrôle où les maîtres ont poursuivi sans changement leur manière d'enseigner l'orthographe et deux groupes tests. Ces deux derniers groupes ont chacun reçu une instruction directe (enseignement systématique) avec en plus pour l'un des deux groupes la mise en place de feed-back⁷ constant. Les résultats démontrent qu'une instruction directe entraîne de manière plus rapide la disparition du non-marquage du pluriel sur les noms, les verbes et les adjectifs (dès le CP). Le nombre d'accords corrects augmente lui aussi pour ces mêmes classes grammaticales même si cela est un peu plus tardif (notamment sur les verbes à cause des marques « -s » et « -nt » qui, pour les enfants, signifient le pluriel). L'utilisation du feed-back n'a quant à lui pas tous les effets espérés (d'après Fayol et al., 1999) : son impact ne se ferait pas sentir sur tous les niveaux et sur toutes les classes grammaticales (il se fait surtout sentir en CE1 et sur les verbes). En conclusion, un travail systématique sur les accords grammaticaux chez les élèves de cycle 2 aurait un impact bénéfique. Cette conclusion semble

7 Fait pour le maître de faire un retour direct sur la validité du travail fourni par l'élève.

néanmoins rapide : l'étude, réalisée de manière très condensée, n'a duré que trois semaines. Il aurait, semble-t-il, été intéressant d'en mesurer les effets au bout de quelques mois afin d'en déduire des conclusions au sujet de son efficacité sur du plus long terme. Le temps passé sur des exercices proprement orthographiques n'est pas non plus connu.

Brissaud et Cogis expérimentent en 2007 la mise en place au sein d'une classe du dispositif de la « *phrase dictée du jour* » (*PDJ*). Ce concept s'appuie sur le constat que, chez les élèves, certaines conceptions ne sont pas en cohérence avec la norme et peuvent provoquer des erreurs à répétitions. Ces conceptions doivent pouvoir être travaillées en classe pour permettre à l'enseignant de les déconstruire : selon Brissaud et Cogis (2007), la « *PDJ* » peut répondre à cette nécessité. Une phrase est ainsi dictée à la classe entière. Une fois la phrase dictée, toutes les graphies sont recueillies au tableau. Tous les élèves de la classe sont alors invités à débattre pour trouver les bonnes graphies. Une fois reconstituée, la phrase normée est laissée pour trace dans un répertoire. L'expérimentation menée par Brissaud et Cogis (2007) met ainsi en avant un intérêt double pour ce dispositif : le rôle du maître et la progression des élèves en orthographe. Le maître a en effet pour rôle d'organiser un vrai débat entre élèves de la classe. Ce débat permet à ces derniers de mettre en avant leurs conceptions et de les confronter à celles des autres. C'est à partir de ces conceptions que le maître pourra orienter ses futurs choix didactiques afin d'aider les élèves, qui bien guidés par ce dispositif et les confrontations qu'il induit, pourraient les amener à progresser (Brissaud & Cogis, 2007).

Plus tard, Nadeau et Fisher (2014) reprendront ce dispositif qu'elles testeront à plus large échelle. Elles partent du constat qu'appliquer une règle retenue dans un ensemble d'exercices restreints, souvent lacunaires, ne suffit pas. L'élève doit plutôt apprendre en coopérant, avec son groupe classe, les procédures permettant d'appliquer la règle dans de multiples situations : la « *PDJ* » offre cette possibilité. C'est ainsi qu'elles proposent de tester les effets de cette pratique couplée à une autre pratique innovante : « *la dictée 0 faute* » (*D0F*) qui consiste à dicter un court texte et à laisser les élèves exprimer leurs doutes orthographiques après chaque phrase dictée. Les chercheuses visent, à travers ces deux dispositifs, l'amélioration des accords au sein de la phrase (notamment ceux relatifs aux verbes) en dictée et en production écrite. Nadeau et Fisher (2014) ont ainsi expérimenté ces deux dictées en recueillant des données sur deux ans dans 23 classes la première année et 18 classes la deuxième (primaire et secondaire confondues). Les données recueillies (en octobre et en mai de chaque année) comprenaient un pré-test et un post-test composés d'une dictée évaluative et d'une production écrite. Deux enregistrements vidéos par an au cours d'une séance sont aussi réalisés. 777

dictées et 722 textes produits sont ainsi recueillis en tout durant l'expérimentation. Les résultats ont montré que des progrès supérieurs à la normale avaient été réalisés en dictée ou en production écrite, notamment sur des élèves de faible niveau, réduisant ainsi l'hétérogénéité des performances entre pairs observable en début d'année. En production écrite, les élèves semblent avoir un contrôle orthographique plus sûr de leurs textes (Nadeau & Fisher, 2014). Contrairement à l'expérimentation de Fayol et al. menée en 1999, celle-ci se base sur un temps plus long et sur un plus gros échantillon : ce dispositif semble donc réellement être efficace auprès des élèves.

Parallèlement une autre étude est conduite par Geoffre dès 2009 (publiée en 2014) à partir du dispositif des « *balles d'accords* »⁸. Cette étude menée durant 3 ans dans une classe à trois niveaux de cycle 3 (CE2-CM1-CM2) se compose de deux séquences intégrant le dispositif des « *balles d'accord* » pour la première à laquelle on ajoute l'analyse « *apport-support* » d'information dans la deuxième. Les « *balles d'accord* » permettent selon Geoffre (2014) de représenter les relations morphosyntaxiques entre les différentes chaînes d'accords sous la forme de signaux (tels des balles rebondissantes) à représenter sous les différents mots. Le signal initial correspond à un point noir représenté sous la marque flexionnelle du premier mot de la chaîne (sens de lecture). Les signaux suivants correspondent à des points blancs sous les marques flexionnelles suivantes. Lors de la séquence 2, ce dispositif est complété par l'analyse « *apport-support* » qui permettrait d'après Geoffre (2014) de définir les liens entre les groupes de mots après les avoir identifiés : « le *support* reçoit l'information du mot ou groupe *apport* et, en « échange », lui transmet ses marques morphographiques. » (Geoffre; 2014; p. 105). Pour les deux outils, une méthodologie devait être mise en place. Chaque séquence comprend aussi trois tests identiques pour chacune d'elles : il s'agit d'une dictée ciblée et l'analyse de deux phrases données pour la première et d'une dictée ciblée permettant de vérifier l'acquisition de l'analyse « *apport-support* » (d'après Geoffre, 2014). En tout, ce sont près de 135 tests recueillis complétés par la passation d'un même test initial en fin de deuxième année, soit 158 tests. À travers ce dispositif, Geoffre (2014) cherche à améliorer la part des accords corrects au sein du groupe nominal et du verbe avec son sujet chez ces enfants âgés de 8 à 11 ans. Une première conclusion est ainsi faite par le chercheur (2014) après la première séquence : les « *balles d'accord* », bien que surtout utilisées sur les activités de type « phrases données », semblent perçues par les élèves comme étant un support de justification. Les élèves ont tendance à relier des mots similaires morphologiquement parlant

8 Outil initialement proposé par Jean-michel Sandon ; Jean-Pierre Jaffré ; Dominique Ducard en 1994.

et détournent ainsi l'outil. Un travail sur les mots s'impose donc avant de mettre en place cet outil en classe. Une fois la seconde séquence terminée, Geoffre (2014) établit une deuxième conclusion : si l'analyse « *support-apport* » est peu utilisée, ce n'est pas le cas des « *balles d'accord* » qui sont davantage utilisées par les élèves et qui montrent des effets globalement pertinents. Pour le chercheur, cela pourrait avoir un lien avec le temps d'apprentissage : plus un élève utilisera et maîtrisera les « *balles d'accord* » et moins il sentira la nécessité d'utiliser l'analyse « *apport-support* ». Ceci n'est par ailleurs pas visible chez les élèves de CE2 qui découvrent simultanément les deux outils (Geoffre, 2014). Deux difficultés ressortent ainsi et pourraient expliquer la faible utilisation globale de ces deux outils par les élèves. Les outils peuvent, d'une part, être détournés et devenir ainsi un obstacle et, d'autre part, l'hétérogénéité entre pairs peut amener les élèves à prendre plus ou moins de temps avant de maîtriser ces outils. Il faut donc prendre en compte l'individu afin d'ajuster ces outils qui peuvent à première vue nous sembler compliqués à manœuvrer sans difficultés. Des modifications pourraient ainsi être pensées sans pour autant en perdre le but même de ces outils : permettre aux élèves de pouvoir réviser et justifier une orthographe dans différents contextes (après les deux dictées proposées précédemment par exemple).

Pour terminer, il sera intéressant de discuter d'un nouvel outil présenté par Brissaud (2016) : « *la dictée codée* », outil innovant qui requiert l'utilisation des TICES⁹ (à travers le logiciel « Progresser en orthographe »). Une fois l'identification établie, l'élève aura accès à un total de 36 dictées issues de trois séries de difficultés différentes. Chaque dictée possède elle-même 5 niveaux d'autonomies différents, avec une aide maximale décroissante en fonction des niveaux. Une fois la dictée entendue, l'élève pourra compléter chaque champ vide de la dictée avec les mots correspondants : les champs rouges représentent ainsi le verbe et les champs bleus les mots portant la fonction sujet. L'enseignant pourra quant à lui se rendre compte d'un certain nombre d'informations pour chaque dictée (élève l'ayant réalisée, nombre moyen d'erreurs, mots ayant posé le plus de problème, niveau d'autonomie utilisé par élève etc.) (Brissaud, 2016). Une expérimentation a été mise en place par Brissaud (2016) pendant deux mois auprès de deux classes de CM2 (53 élèves) (classes tests) tandis que deux autres classes ont servi de témoins (classes témoins). Si les classes témoins poursuivaient le travail en orthographe comme d'habitude, les classes tests ont eu droit à une dictée par semaine sur le logiciel suivi de deux séances de travail collectif préparées en fonction des statistiques transmises par le logiciel. Le but était de voir si le logiciel permettait d'aider les

9 TICE : Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement.

élèves à progresser en orthographe lexical et grammatical. D'après Brissaud (2016), une utilisation régulière du logiciel permet d'obtenir de sensibles progrès dans plusieurs domaines (marquage du pluriel ; accords sujet-verbe etc.). Des résultats décevants sont néanmoins à noter pour les homophones verbaux. L'outil TICE apparaît cependant être efficace bien que coûteux en temps selon Brissaud (2016) : il permet aux élèves de travailler de manière individualisée en autonomie et permet à l'enseignant de suivre l'évolution des performances afin d'aider les élèves à progresser en orthographe. L'accompagnement du maître auprès des élèves est essentiel pour les aider à maîtriser un métalangage orthographique nécessaire à la résolution de problème dans ce domaine. Cet outil TICE n'est donc pas substituable à l'enseignant bien que cela soit un accompagnement pédagogique de poids pour l'élève. Pour conclure, l'expérimentation aurait certainement gagné à être allongée en terme de temps afin d'en étudier, sur du plus long terme, les effets sur la progression des élèves en orthographe.

Des avancées nettes sont donc à noter et ont toutes pour but d'aider les élèves à progresser en orthographe. Si des dictées spécifiques comme « *la phrase dictée du jour* » ou la « *dictée codée* » semblent aider les élèves à atteindre cet objectif, sur quelles recommandations pouvons-nous aujourd'hui nous appuyer pour permettre aux élèves d'améliorer leur maîtrise des accords orthographiques (accord sujet-verbe en particuliers) ?

1.3.2 Recommandations

De nos recherches documentaires sur l'apprentissage des accords sujet-verbe en production écrite, nous avons retenu les travaux des chercheurs suivants : Crinon, Allal, Brissaud et Cogis.

Concernant les dispositifs d'apprentissage centrés sur la production de texte en elle-même, Crinon (14-15/03/2018) conseille de :

- Lire des textes références toute l'année et s'appuyer sur ces modèles : il s'agirait de proposer aux élèves pendant toute l'année scolaire des textes de genres et d'auteurs variés, afin que des connaissances implicites s'acquièrent au fur et à mesure et soient réutilisées ensuite dans la tâche personnelle d'écriture ;

- Expliciter les objectifs d'apprentissage mais aussi sociaux de production textuelle : rendre limpides et motivantes les raisons de l'écriture, que ce soit pour l'acquisition de nouvelles compétences comme l'acquisition d'une identité sociale de l'élève, mise en exergue par le fait de s'exprimer, de rendre publique ses opinions, ses ressentis, sa sensibilité ;

- Préciser les stratégies de production textuelle : proposer des modèles et les analyser pour

comprendre les mécanismes cognitifs à l'ouvrage, développer la métacognition des élèves ;

- Proposer du travail collaboratif ;
- Apprendre à réviser son texte et à s'auto-réguler.

Suite à cela, nous nous sommes intéressés plus spécifiquement aux recommandations de Allal (14-15/03/2018), qui mêle à la fois la production de textes et les accords sujet-verbe dans ce qu'elle appelle l'approche intégrée. Premièrement, l'enseignement doit proposer une structure en boucle, c'est à dire la réalisation d'une tâche de production textuelle, suivie d'une série d'exercices de grammaire spécifiques, puis d'un retour à une production d'écrit. C'est l'alternance des tâches, la décontextualisation et la recontextualisation qui est bénéfique. Deuxièmement, l'apprentissage doit permettre aux élèves d'apprendre à réviser leur texte. Pour cet aspect, faire une révision orthographique en suscitant la collaboration entre élèves (les dyades principalement) s'avère particulièrement efficace. Les élèves observent beaucoup plus les erreurs chez leurs pairs, ce qui les entraîne à devenir plus vigilants sur leur propre production. Troisièmement, le professeur doit prévoir un dispositif de différenciation accru, c'est à dire concevoir des matériaux didactiques bien fournis afin de s'adapter à tous les profils des élèves et leur proposer un soutien individuel.

Pour résumer l'approche intégrée proposée par Allal (2018), il faut faire alterner exercices de grammaire et productions d'écrits et ne pas proposer les deux activités séparément. Celles-ci doivent être au contraire totalement imbriquées. Enfin, selon l'auteure, la révision orthographique entre pairs est primordiale tout comme la prise en compte des différences interindividuelles.

Cette approche didactique est préconisée également par Brissaud et Cogis (2011, p. 281). Les auteures mettent surtout l'accent sur l'apprentissage de la vigilance orthographique. Elles préconisent en effet d'intégrer la révision orthographique sous forme d'écrits brefs. Si l'on s'intéresse à l'accord sujet-verbe, il serait nécessaire au préalable d'avoir suscité chez les élèves la vigilance orthographique en leur apprenant à effectuer le balisage de leurs phrases : encadrer le sujet, souligner le verbe conjugué et caractériser le lien qui les unit par une flèche dans le sens sujet-verbe. C'est une méthode de raisonnement orthographique simple et efficace permettant l'auto-régulation, c'est à dire la vérification de ses propres erreurs. En effet, le balisage va pousser l'élève à chercher le verbe puis le sujet associé à ce verbe et à réaliser l'accord correspondant. Les auteures proposent de travailler la vigilance orthographique par l'alternance de productions écrites courtes sans contrainte (devinettes, haïkus...) et productions centrées explicitement sur une contrainte orthographique.

2. Hypothèses et problématiques

L'état actuel de la recherche nous a ainsi permis de mettre en avant des difficultés potentielles liées à la tâche complexe que représente la réalisation des accords sujet-verbe en contexte de production écrite. Ces dernières sont notamment dues à de nombreuses spécificités de l'orthographe française acquises lors de son histoire (homophonie; hétérographie etc.). Comme on a pu le voir précédemment, beaucoup de chercheurs se sont penchés sur cette question difficile de l'accord sujet-verbe : des dispositifs ont ainsi été proposés pour tenter d'aider les élèves, et les résultats obtenus par ces derniers restent prometteurs même si des avancées doivent certainement encore se faire à ce niveau.

Notre question de recherche est la suivante : comment amener les élèves à mieux gérer l'accord du verbe avec son sujet en contexte de production écrite ?

En lien avec la problématique ainsi formulée, nous testerons et tenterons de vérifier les deux hypothèses suivantes :

- « *En travaillant un point ou une notion à l'aide d'une boucle intégrant exercices décontextualisés et production de textes, les élèves seront amenés à mieux gérer les accords sujet-verbe* ». Nous nous appuyerons ici sur l'approche intégrée de Allal (2018) en proposant régulièrement des situations d'écrits de courts textes qui permettront aux élèves de se concentrer sur les accords sujet-verbe en contexte de production écrite.

- « *Aborder l'accord sujet-verbe en se fondant sur des distinctions audibles entre la 3^e personne du singulier et la 3^e personne du pluriel du verbe facilite la tâche des élèves pour trouver la bonne terminaison.* » Il sera ainsi plus aisé pour un élève de bien accorder un verbe comme faire (« fait » / « font ») plutôt qu'un verbe comme passer (« passe » / « passent »).

3. Méthode relative au dispositif mis en place

Afin de pouvoir tester l'ensemble des hypothèses dans le but de répondre à la problématique, nous avons mis en place un dispositif inspiré des avancées et des recommandations citées précédemment. Cette partie du mémoire sera l'occasion de revenir sur la mise en place matérielle, le déroulement du dispositif, sur la façon de recueillir les résultats et sur les caractéristiques de la population ayant participé à cette étude.

3.1 Participants

L'étude a été menée au sein de deux classes de cycle 3 d'un niveau CM1-CM2 dont les caractéristiques nécessaires à l'étude même sont résumées dans le tableau ci-dessous (**tableau 1**). Ces deux classes comptent parmi cinq classes d'une école d'un quartier grenoblois que nous pouvons qualifier de quartier « aisé ». Malgré cela, la population présente dans cette école est d'un niveau relativement hétérogène.

Tableau 1 : *Caractéristiques générales de la population figurant au sein de l'étude menée.*

Caractéristiques générales de la « classe expérimentale »*			
Nombre d'élève	24 (9 CM1 et 15 CM2)	Âge	Entre 9 et 11 ans
Caractéristique du niveau global des CM1 en classe	<ul style="list-style-type: none"> - 2 élèves sont d'un niveau <u>excellent</u> (proche d'un niveau CM2). - 2 élèves ont un <u>bon</u> niveau global d'ensemble. - 4 élèves ont un niveau moyen où des lacunes peuvent apparaître. - 1 élève, en plus d'avoir un niveau <u>faible</u>, a de grandes difficultés d'ordre comportemental et peut se braquer très vite face aux activités proposées. 		
Caractéristique du niveau global des CM2 en classe	<ul style="list-style-type: none"> - 3 élèves sont d'un niveau <u>excellent</u> (proche d'un niveau 6e). - 5 élèves ont un <u>bon</u> voire un <u>très bon</u> niveau global d'ensemble. - 4 élèves ont un niveau <u>moyen</u> d'ensemble. - 3 élèves ont un niveau relativement <u>faible</u> et pourraient avoir des difficultés face à l'expérimentation et au dispositif mis en place. 		
Caractéristiques générales de la « classe contrôle »			
Nombre d'élève	26 (11 CM1 et 15 CM2)	Âge	Entre 9 et 11 ans
Caractéristique du niveau globale de la classe	<p>Tout comme la « classe expérimentale », la « classe contrôle » présente une hétérogénéité pouvant être marquée entre des CM2 d'un excellent niveau et des CM1 d'un niveau plus faible.</p>		

* Il s'agit de la classe dans laquelle j'interviens en tant que professeur stagiaire, j'ai donc une bonne connaissance du niveau global de ses élèves contrairement à ceux de la « classe contrôle ».

Le dispositif mis en place va donc se dérouler au sein d'une population présentant une hétérogénéité non négligeable : cette dernière pourrait ainsi avoir des effets sur les résultats obtenus relatifs à l'étude menée. La population étant maintenant décrite, qu'en est-il du dispositif qui va être testé au sein de la « classe expérimentale » ?

3.2 Description du dispositif et du matériel nécessaire à sa mise en œuvre

Il s'agit d'une séquence composée de cinq séances encadrées par un pré-test et un post-test dont les caractéristiques et le matériel nécessaire à sa mise en œuvre seront décrites dans cette partie. L'ensemble de la séquence est, quant à elle, à retrouver en **annexe 1**.

3.2.1 Description du pré-test

Le pré-test prend la forme d'une production écrite à réaliser à partir d'une nouvelle de

Friot « Un martien ». Le texte ainsi produit pourra être suivi d'un ou plusieurs entretiens métagraphiques à enregistrer à l'aide d'un enregistreur vocal. Les consignes et les contraintes données lors du pré-test sont à retrouver en **annexe 2**.

3.2.2 Description de la séquence conduite au sein de la « classe expérimentale »

La séquence représente la partie centrale du dispositif : chacune des séances a pour but de permettre aux élèves de travailler exclusivement les accords du verbe avec son sujet au temps du présent en s'axant prioritairement sur l'accord à la 3^e personne du singulier et du pluriel. Si la première des cinq séances devrait faire office de révision (en ce qui concerne l'identification du sujet et du verbe), les quatre séances suivantes se centrent chacune sur une notion clé permettant d'approfondir la notion d'accord et d'aider les élèves à résoudre des situations orthographiques posant souvent problème, que ce soit au sein de productions écrites ou d'exercices décontextualisés. Il a alors été choisi d'aborder les notions d'homophonie verbale, de noms collectifs; de tournures dites complexes (sujet présentant un complément du nom ou étant séparé de son verbe par une reprise pronominale) et de reprises anaphoriques qui pouvant aider les élèves à retrouver de qui il est question pour le sujet. Le choix de travailler sur ces différentes notions s'est effectué avec l'aide de notre encadrante et des cartes 8 (« *L'accord sujet-verbe au cycle 3* », 2011, pp. 205-236) et 12 (« *Les textes, les accords et la révision au cycle 3* », 2011, pp. 290-315,) de son livre coécrit avec Danièle Cogis. Le contenu choisi pour chacune de ses notions est aussi largement inspiré de ce livre.

C'est à partir de l'approche intégrée sous forme de boucle décrite par Allal (14-15/03/2018) que nos séances se sont construites. Ainsi, pour travailler une notion, une constante articulation est faite entre des exercices orthographiques décontextualisés et des productions écrites sous forme de jogging d'écriture. La boucle n'est cependant pas tout à fait identique à celle proposée par Allal : chaque séance démarre d'abord par des exercices orthographiques afin d'amener les élèves à construire la leçon relative à la notion abordée. Un affichage collectif relatif à la notion construite est alors rituellement rempli par les élèves et le PE afin d'en laisser une trace en classe (un exemple d'affichage est à voir en **annexe 3**). Les activités proposées sont en grande partie reprises du livre de Brissaud et de Cogis (2011) : certaines sont laissées telles quelles tandis que d'autres sont ajustées et modifiées pour mieux convenir au groupe-classe (exemples en **annexe 4**). Les leçons, quant à elles, sont inspirées par ce même livre. S'ensuit par la suite un jogging d'écriture pensé exclusivement pour travailler la notion abordée avant de finir par une « *phrase dictée du jour* » (PDJ), là aussi,

créée pour tester les acquis relatifs à la notion en question. Tout n'est pas réalisé le même jour et, en principe, la « PDJ » démarre le travail de la semaine (voir partie 4.3.3). On retrouve ainsi bien l'aspect d'une boucle sous forme ici « *d'exercices-production-PDJ* » etc. .

Dans cette approche, Allal (14-15/03/2018) pointait aussi l'efficacité de la révision orthographique entre pairs. Au sein de la séquence, la révision est primordiale. Nous avons fait le choix de l'introduire sous la forme d'un balisage explicité dans le livre de Brissaud et Cogis à la p. 296 (2011) dont voici d'ailleurs les étapes que nous avons adaptées pour nos classes. En avançant phrase par phrase, les élèves doivent repérer le verbe et le souligner en rouge. Ils repèrent ensuite le sujet de ce verbe qu'ils encadrent en bleu. Il s'agit ensuite de flécher la relation entre le sujet considéré comme donneur de marque et le verbe considéré comme receveur de marque : en effet, et selon Brissaud et Cogis, « l'accord est une relation dissymétrique entre un terme qui *donne* ses caractéristiques grammaticales et un terme qui les *reçoit* » (2011, p. 57). La flèche prend ainsi le sens inverse par rapport à celle de « *l'analyse apport-support* » utilisée par Geoffre (2014) et caractérise non pas un échange d'information mais un échange de marque. Pour finir, les élèves doivent représenter sous la forme de jeton la marque du sujet et du verbe : le pluriel est représenté par le jeton (s) sous le sujet et (nt) sous le verbe. Au contraire, les jetons (s) et (nt) sont utilisés pour marquer le singulier du sujet et du verbe. Le PE peut utiliser lui-même ces mêmes jetons plastifiés pour réaliser des exemples de balisage ou pour résoudre certains exercices faisant appel à cette technique au tableau. Cette méthode alternative à celle des « *balles d'accord* » proposée par Geoffre (2014), permet donc aux élèves de réviser leur écrit (dictée; jogging d'écriture etc.) mais aussi de justifier des marques d'accord dans certains exercices. Une révision qui peut d'ailleurs tout aussi bien se faire seul ou à deux en fonction des activités : nous avons ainsi fait le choix de laisser les élèves réviser seuls leur dictée tandis que le jogging d'écriture peut se réviser à deux. Une fois l'écrit établi, les élèves échangent leur copie avec celle du voisin, effectuent le balisage de cette dernière pour vérifier les accords, puis reprennent leur copie afin de réaliser la correction adéquate en vert après discussion des marques d'accords entre pairs. **L'annexe 5** montre un exemple de révision orthographique effectuée en classe lors du jogging d'écriture de la séance 1 : la technique du balisage avait ainsi été utilisée.

3.2.3 Description du post-test

L'ensemble de ces activités et techniques doivent pouvoir aider les élèves à améliorer les résultats obtenus au pré-test lors d'un post-test se déroulant en trois phases. Ainsi, la même

production écrite réalisée lors du pré-test est refaite en phase une. La seconde phase, prend elle, la forme d'une série d'exercices décontextualisés très proches de ceux réalisés en classe : l'ensemble de ces exercices sont à retrouver en **annexe 7** et feront l'objet d'une analyse plus poussée dans la partie **4.4**. Celui-ci a pour objectif de voir ce que les élèves ont retenu sur l'ensemble de la séquence. Pour conclure ce post-test, se déroule une troisième phase, dont les consignes et les contraintes sont données en **annexe 6**. Une nouvelle production écrite, à partir du « Cauchemar » de Friot, est ainsi demandée. Notre objectif est alors de pouvoir recueillir un maximum de données afin d'obtenir des résultats viables et analysables.

3.3 Déroulement

Ce dispositif en trois phases décrites précédemment a été pensé pour durer entre 7 et 8 semaines, soit une séance par semaine. La « classe expérimentale » va tester l'ensemble de la séquence tandis que « la classe contrôle » ne va réaliser que les pré et post-tests. L'ensemble des deux groupes classes démarrent ainsi par le pré-test en première semaine. Une fois terminée, « la classe expérimentale » va, durant les cinq semaines suivantes, recevoir l'enseignement prévue par la séquence tandis que la « classe contrôle » va poursuivre un apprentissage normal sans le recevoir. Une séance enseignée se déroule en trois temps : il est question, le premier jour, d'aborder la nouvelle notion par des exercices faits et corrigés avec les élèves. Ce premier jour se termine toujours par une leçon écrite sur un affichage collectif et sur le cahier de leçon des élèves. Le lendemain, a lieu le jogging d'écriture accompagné d'une révision entre pairs. On attend, enfin, la semaine suivante pour effectuer la « *PDJ* » qui conclut la séance établie et introduit la suivante débutée juste après cela. Ce même schéma est ainsi poursuivi jusqu'à atteindre le post-test cinq semaines plus tard. Ce dernier se déroule sur deux semaines : la première phase décrite en **4.2** est réalisée lors de la première semaine et les deux suivantes lors de la deuxième semaine. Ainsi, le pré-test s'est déroulé dans les deux classes durant la semaine du 13 Janvier. La « classe expérimentale » a ensuite suivi l'enseignement prévue par la séquence du 20 Janvier au 18 Février à raison d'une séance par semaine. La première phase du post-test s'est déroulée le 19 Février soit avant les vacances d'hiver tandis que les deux autres phases se sont tenues au retour des vacances, les 09 et 10 Mars. N'ayant pas la main mise sur « la classe contrôle » de mon collègue, nous n'avons pas pu leur faire passer les trois post-tests qui devaient se tenir dès le 16 Mars. Par conséquent, nous n'aurons pas à disposition l'ensemble des résultats pour la « classe contrôle ».

3.4 Méthode de recueil et d'analyse des données

Avant d'en venir aux résultats même du dispositif ainsi mis en place, il sera intéressant dans cette sous-partie de discuter de la manière dont a été recueilli l'ensemble des données visant à valider ou non nos hypothèses.

3.4.1 Recueil des données pour les tests sous forme de production écrite

Commençons par les pré et post-tests sous forme de production écrite. Pour celle-ci, nous avons fait le choix de ne relever dans les copies que les verbes conjugués à la 3^e personne du pluriel (personne la plus travaillée durant le dispositif). Malgré une consigne explicitant de conjuguer les verbes au présent, beaucoup d'élèves ont écrit des passages entiers de texte au passé. Nous avons donc décidé de comptabiliser toutes les chaînes d'accords comportant un verbe à tous les temps hormis ceux au passé simple, temps encore non vu par les CM1. Pour les verbes aux temps composés, seuls les auxiliaires étaient comptabilisés. Sur chacune des copies, nous surlignions le sujet et le verbe en vert lorsque l'accord était bien réalisé. Lorsque il était erroné, nous surlignions l'ensemble et entourions la marque incorrecte du verbe ou du sujet en jaune. L'**annexe 8** présente un exemple de codage à partir d'un texte d'élève. Nous avons ensuite reporté l'ensemble des sujets-verbes dans un tableau propre au groupe classe et au test. Dans ce tableau, nous avons coloré les cases de différentes couleurs en fonction des erreurs commises : en blanc lorsque tout était correct, en jaune lorsque la marque d'accord du sujet était erronée, en orange lorsque c'était la marque d'accord du verbe qui n'allait pas et en rouge lorsque les deux marques étaient incorrectes. Les autres types d'erreur n'ont pas été prises en compte (erreur liée au radical du verbe etc.). Au total, ce sont quatre tableaux relatifs au pré-test et aux post-tests passés dans les différentes classes qui ont été remplis : ils sont à retrouver en **annexes 10 ; 11 ; 12 et 13**. Une fois ces tableaux remplis, l'ensemble des accords corrects obtenus par tous les élèves ont été additionnés afin d'obtenir le nombre et le ratio d'accords corrects total pour le groupe classe. Nous avons également compté le nombre d'erreur pour chaque type d'erreur dans chacun des tests. Avec un autre code couleur, nous avons aussi pris le temps de compter séparément les verbes homophones et non homophones corrects (distinctions non audibles ou audibles des terminaisons de la 3^e personne du singulier et du pluriel du verbe) afin de regarder si le dispositif avait eu pour effet de permettre aux élèves d'améliorer la gestion de ces accords pour ces types de verbes en particuliers. Enfin, le pré-test était accompagné de trois entretiens métagraphiques portant sur des accords présents

dans les productions écrites que nous avons jugé pertinents. Notre objectif était alors de savoir pourquoi à ce moment précis les élèves avaient accordé de cette manière tels ou tels sujets et verbes. Ces entretiens ont été enregistrés puis transcrits sur ordinateur. Un extrait de l'entretien passé avec un élève relatif à la copie en **annexe 8** et à retrouver en **annexe 9**.

3.4.2 Recueil des données pour les exercices décontextualisés du post-test

Le recueil de données de chacun des exercices décontextualisés du post-test (**annexe 7**) s'est aussi fait sous forme de tableau. Pour les exercices 1 (dictée¹⁰) et 4 (texte à transposer), on a compté pour chaque mot cible le nombre d'accords corrects afin d'obtenir pour chacun d'eux un score de réussite. Pour l'exercice 2 (analyse d'erreurs), on a relevé huit accords sujet-verbe cibles issus des sept phrases de l'exercice qu'on a regroupé dans diverses catégories. Ces accords pouvaient être corrects ou incorrects : dans ce dernier cas, ils devaient être corrigés par l'élève. Afin de pouvoir recueillir l'ensemble des données fournies par les élèves, on a rempli et coloré un tableau visible en **annexe 17** à partir d'une légende fournie en **annexe 16**. Une fois complété, ce tableau nous a permis d'obtenir un score de réussite pour chaque élève ainsi qu'un score de réussite et d'erreur pour chaque catégorie d'accords et d'accords eux-mêmes. Le balisage, que l'élève pouvait utiliser dans cet exercice, n'a, ici, pas été pris en compte. L'exercice 3, a lui, nécessité de relever les justifications données par les élèves pour expliquer un accord. Deux justifications étaient attendues : l'une portant sur la marque « -s » du verbe et l'autre portant sur le bon sujet de la phrase¹¹ (« tu »). Les élèves ayant donné les deux justifications ont ainsi eu 100% à l'exercice tandis qu'une seule justification rapportée 50% et 0 justification correcte rapportait 0%. Enfin, pour le court texte à produire de l'exercice 5, on s'y est pris de la même manière que pour les productions écrites à la différence près qu'on a compté tous les temps trouvés pour avoir un maximum de verbes.

En tout, ce sont 47 pré-tests (176 verbes pour les deux groupes classes), 23 post-tests liés aux exercices et 44 post-tests liés aux productions écrites (121 verbes pour la « classe expérimentale ») qui ont été relevés. Les résultats ainsi recueillis seront exposés dans la partie suivante et nous permettront de faire un premier bilan sur l'efficacité de la séquence décrite dans cette partie et mise en place au sein de la « classe expérimentale ».

4. Résultats des tests mis en place

10 Voici la dictée de l'exercice 1 donnée aux élèves : « *Ce matin, les enfants jouent aux pirates et cherchent le trésor. L'un des aventuriers découvre le butin : Miam, du chocolat qu'ils prennent et mangent avec délice!* »

11 Phrase donnée dans l'exercice 3 : « *Les consoles de jeux de ta chambre sont en panne, tu les changes* ».

Dans cette partie, l'ensemble des résultats obtenus aux pré et post-tests sera détaillé. Nous commencerons dans un premier temps par le pré-test avant d'en venir aux post-tests.

4.1 État des lieux des résultats obtenus au pré-test

Nous commençons par discuter les résultats obtenus par les deux groupes classes au pré-test « Un martien ». Ces résultats sont précisés dans le **tableau 2** (2a ; 2b et 2c) ci-dessous.

Tableau 2 : Résultats obtenus sur la production écrite « Un martien » du pré-test.

Groupe classe	« Classe expérimentale »	« Classe contrôle »
Nombre total d'accords s/v collectés par groupe classe *	84	92
Nombre total d'accords s/v corrects (en entier et en pourcentage)	41 48,81%	65 70,65 %

* Comptage des verbes à la 3^e personne du pluriel uniquement (temps de passé simple exclu).

Groupe classe	« Classe expérimentale » (43 erreurs) **			« Classe contrôle » (27 erreurs) **		
Type d'erreur réalisé	Erreurs sur la marque du sujet	Erreurs sur la marque du verbe	Erreurs de marque mixtes	Erreurs sur la marque du sujet	Erreurs sur la marque du verbe	Erreurs de marque mixtes
Part des erreurs de marque du sujet et du verbe (en entier)	23	7	13	2	17	8
Clé de lecture: certaines chaînes d'accords comportaient des erreurs de marques mixtes: pour déterminer le nombre réel d'erreurs sur la marque du sujet, il faut ajouter le nombre des erreurs sur la marque du sujet avec celui des erreurs de marques mixtes. C'est le même principe pour le verbe.						

** Nombre de chaînes d'accords erronées retrouvées dans l'ensemble du test pour le groupe classe en question

Groupe classe	« Classe expérimentale »		« Classe contrôle »	
Part des accords corrects des verbes homophones et non homophones (en entier et en pourcentage)	Verbes homophones (23) ***	Verbes non homophones (61)	Verbes homophones (30)	Verbes non homophones (62)
	16 69,57 %	49 80,33 %	18 60,00 %	49 79,03 %
Clé de lecture: Prenons comme exemple les verbes homophones de la classe expérimentale. Sur 23 verbes homophones pour la 3 ^e personne, 16 sont corrects soit un pourcentage de réussite de 69,57%				

*** (23): nombre de verbes homophones ou non homophones comptabilisés en tout sur l'ensemble des accords sujet-verbe collectés.

Le **tableau 2a** nous permet de préciser le nombre de chaînes d'accords corrects obtenu par les deux groupes classes. Ainsi, sur 84 chaînes d'accords relevées pour la « classe expérimentale », 41 sont correctes soit 48,81 % des chaînes en tout : le niveau d'ensemble de cette classe est donc relativement moyen contrairement à la « classe contrôle » qui totalise un score de 70,65 % pour un nombre similaire de chaîne relevé. Le **tableau 2b** montre que les erreurs de marque sur le sujet sont bien plus nombreuses au sein du groupe expérimental : la marque du pluriel du GN est ainsi fréquemment oubliée (**annexe 10**). Les entretiens métagraphiques dont un extrait est présent en **annexe 9** montrent d'ailleurs que les élèves ont souvent du mal à associer le sujet avec les éléments qu'il qualifie. Durant ces mêmes entretiens, les élèves participants réussissaient presque toujours spontanément à se rendre compte des erreurs produites et à les corriger. Comme le soulignait Fayol (2011, p. 93), les enfants ont tendance, en production écrite, à être très pris par l'acte d'écrire en lui-même. Ils

omettent alors très souvent de se relire et multiplient les erreurs d'inattention corrigées presque spontanément en entretien : ceci pourrait ainsi expliquer une bonne partie des erreurs obtenues. D'autres facteurs sont bien sûr à prendre en compte comme les conditions de passage du test ou même la non-maîtrise des accords en elle-même en fonction du contexte. Pour finir, le **tableau 2c** met lui en évidence pour les deux groupes classes la difficulté que représentent les verbes homophones où la part de réussite est, dans les deux cas, inférieure à celle des verbes non homophones, totalisant eux 80 % de réussite dans les deux classes. Cette part de réussite inférieure est conforme à ce qu'on trouve dans la littérature (Fayol et al. (1999), Totereau, Barrouillet et Fayol (1998), Totereau, Thévenin et Fayol (1997)). Hormis pour les verbes non homophones, les résultats entre les deux groupes classes sont donc très différents : ces deux classes ne sont ainsi pas comparables en ce qui concerne l'accord sujet-verbe. Une différence notable porte, en effet, sur les marques attendues sur le sujet, plus problématiques au sein de la classe expérimentale.

Nous allons maintenant comparer ces résultats à ceux obtenus lors des deux productions écrites effectuées quelques semaines plus tard pour la « classe expérimentale » et s'interroger ainsi sur les effets de l'enseignement de la séquence dont ce groupe a fait l'objet.

4.2 Comparaison des résultats des tests sous forme de production écrite

Les résultats des deux post-tests sont précisés dans le **tableau 3** (3a ; 3b et 3c) ci-dessous.

Tableau 3 : Résultats obtenus sur les productions écrites « Un martien » et « Cauchemar » du post-test effectuées au sein de la « classe expérimentale ».

Post-test	« Un martien »	« Cauchemar »
Nombre total d'accords s/v collectés par groupe classe*	60	65
Nombre total d'accords s/v corrects (en entier et en pourcentage)	25	38
	41,67 %	58,46 %

* Comptage des verbes à la 3^e personne du pluriel uniquement (temps de passé simple exclu).

Post-test	« Un martien » (35 erreurs) **			« Cauchemar » (27 erreurs) **		
Type d'erreur réalisé	Erreurs sur la marque du sujet	Erreurs sur la marque du verbe	Erreurs de marque mixtes	Erreurs sur la marque du sujet	Erreurs sur la marque du verbe	Erreurs de marque mixtes
Part des erreurs de marque du sujet et du verbe (en entier)	10	12	13	6	17	4

** Nombre de chaînes d'accords erronées retrouvées dans l'ensemble du test pour le groupe classe en question

Post-test	« Un martien »		« Cauchemar »	
Part des accords corrects des verbes homophones et non homophones par groupe classe (en entier et en pourcentage)	Verbes homophones (23) ***	Verbes non homophones (37)	Verbes homophones (28)	Verbes non homophones (37)
	9	25	16	28
	39,13 %	67,57 %	57,14 %	75,68 %

*** (23): nombre de verbes homophones ou non homophones comptabilisés en tout sur l'ensemble des accords sujet-verbe collectés.

Ces deux tests ainsi réalisés nous apportent plusieurs éléments de réponse quant à l'efficacité de la séquence suivie par ce groupe classe. Le **tableau 3a** indique le nombre de chaînes d'accords sujet-verbe correctes pour chacun des tests effectués. Ces résultats sont très différents d'un post-test à l'autre : si nous comparons les résultats de chaque post-test individuellement à ceux du pré-test, il nous serait difficile de conclure sur l'efficacité réelle de la séquence mise en place au sein de la « classe expérimentale ». En effet, et par rapport au 48,81 % d'accords corrects obtenus lors du pré-test, le post-test « Un martien » ne recueille que 41,67 % d'accords corrects (baisse de 7 % environ). C'est l'inverse qui survient pour le post-test « Cauchemar », puisqu'il totalise 58,46 % d'accords corrects (hausse de 10 % environ). Ainsi, il serait intéressant de voir si le contexte de passation, les consignes associées et le choix des sujets pour les post-tests eux-mêmes (l'un était identique au pré-test) ont pu grandement jouer sur les résultats finaux obtenus ici (**voir 6.**). Dans tous les cas, seuls les résultats obtenus pour le post-test « Cauchemar » nous permettraient de penser que la séquence enseignée a eu des effets significatifs sur les apprenants. Ces résultats montrent aussi une nette inversion des types d'erreurs effectués par les élèves : les erreurs relatives aux marques du verbe sont supérieures à celles des marques du sujet, et ce, pour les deux post-tests, ce qui n'était pas le cas pour le pré-test (**tableau 3b**). Pour finir, la séquence n'a pas eu les effets escomptés quant à la part des verbes homophones corrects : en plus d'être largement inférieure à la part correcte des verbes non homophones dans les deux cas, celle-ci est aussi inférieure à la part obtenue lors du pré-test, et ce, pour les deux post-tests aussi (**tableau 3c**).

4.3 Résultats complémentaires à l'étude menée

Cette section se propose d'apporter des résultats complémentaires suite aux résultats initiaux des pré et post-tests exposés en **5.1** et en **5.2**.

Une fois les premiers résultats obtenus, on a cherché à savoir si la séquence avait eu des effets similaires ou différents en fonction de l'âge de l'apprenant (niveau de classe) ou de son niveau relatif à son pré-test. Ainsi, on a d'abord commencé par le niveau de classe des élèves de la « classe expérimentale ». Les résultats obtenus sont détaillés dans le tableau suivant et permettent d'effectuer une comparaison entre ceux du pré-test et ceux des deux post-tests : les résultats qui y sont inscrits ont été acquis de la même manière que pour ceux des **tableaux 2a et 3a**. On a cette fois-ci additionné l'ensemble des chaînes d'accords corrects pour un niveau de classe donné afin d'obtenir la part des chaînes d'accords corrects en CM1 puis en CM2.

Tableau 4 : Moyenne des scores obtenues par les élèves sur l'ensemble des tests effectués en fonction de leur niveau de classe.

Tableau 4	TESTS	Pré-test - « Un martien »	Post-test - « Un martien »	Post-test - « Cauchemar »
Part des accords sujet-verbe corrects par niveau de classe (en pourcentage)	classe entière	48,81 %	41,67 %	58,46 %
	CM1	42,42 %	31,82 %	73,68 %
	CM2	52,94 %	47,37 %	52,17 %

Si les résultats du post-test « Un martien » indiquent une baisse de la moyenne obtenue pour les deux niveaux de classe, il n'en est pas de même pour le post-test « Cauchemar ». Ce dernier montre une nette amélioration des résultats pour les CM1 entre le pré-test et le post-test (hausse de 31 % environ) tandis que les CM2 voient leurs résultats se stabiliser. En ne prenant en compte que ce post-test, nous pourrions ainsi en conclure que la séquence induirait une vraie progression chez des élèves d'un plus jeune âge. Il est plus difficile de conclure de la même façon en prenant en compte les deux post-tests en même temps.

Si la séquence pourrait avoir des effets différents en fonction de l'âge des participants, qu'en est-il si l'on regarde cette fois-ci le niveau global initial du participant ? On est ici parti des pourcentages de réussite des élèves acquis lors du pré-test : notre objectif était ainsi de voir si la séquence avait permis à certains élèves de tel ou tel niveau initial de progresser davantage que d'autres entre les pré et post-tests. On a d'abord voulu se baser sur l'ensemble des élèves de la classe. Cependant, il nous fallait, pour chaque élève, avoir des verbes à collecter sur l'ensemble des trois tests afin d'établir une comparaison. Or, certains élèves étaient absents ou n'avaient tout simplement aucun verbe à la 3^e personne du pluriel dans leur texte : pour ceux-là, une comparaison était impossible. On a donc préféré centrer cette étude sur des participants pour lesquels on aurait des verbes à la 3^e personne du pluriel sur chacun des trois tests. Sur 11 élèves possibles, on s'est axé sur 8 élèves, tout niveau de classe confondu, séparés en quatre groupes de niveau différents en fonction de leur résultat au pré-test : niveau « faible » (score inférieur à 30%) ; niveau « moyen » (Score compris entre 30 % et 60%) ; niveau « bon » à « très bon » (Score compris entre 60 % et 80%) et niveau « excellent » (Score supérieur à 80%). Le choix des 8 élèves est indiqué dans l'**annexe 10**. On a ensuite comptabilisé pour chacun des niveaux, le nombre total d'accords sujet-verbe et le nombre total d'accords sujet-verbe corrects obtenu pour chacun des tests. N'ayant pas assez de verbes pour les post-tests « Un martien » et « Cauchemar », on a décidé de moyenniser les résultats pour ces deux post-tests et de comparer ces résultats à ceux du pré-test. Le **tableau 5**, ci-dessous, permet de faire une comparaison des résultats ainsi obtenus.

Tableau 5 : Résultats obtenus pour l'ensemble des accords sujet-verbe à la 3^e personne du pluriel collectés dans les pré et post-tests en fonction du niveau global de départ des élèves.

TEST	Résultats relatifs au pré-test « Un martien »			Additions des résultats relatifs aux post-tests « Un martien » et « Cauchemar » *		
	Statistique relative aux niveaux globaux des élèves **	Nombre total d'accords sujet-verbe collectés par groupe de niveau ***	Nombre total d'accords sujet-verbe corrects (en entier et en pourcentage)	Nombre total d'accords sujet-verbe collectés par groupe de niveau ***	Nombre total d'accords sujet-verbe corrects (en entier et en pourcentage)	
Niveau « faible »	15	2	13,33 %	11	5	45,45 %
Niveau « moyen »	17	9	52,94 %	17	6	35,29 %
Niveau « bon/très bon »	19	13	68,42 %	16	11	68,75 %
Niveau « excellent »	7	7	100,00 %	12	10	83,33 %
TOTAL	58	31	53,45 %	56	32	57,14 %

Total des verbes collectés en tout	114
* J'ai choisi d'additionner l'ensemble des accords à la 3 ^e personne du pluriel pour pouvoir avoir un nombre d'accord proche de celui du pré-test et de ce fait plus significatif	
** Deux élèves ont été choisis par tranche de niveau: le choix de ces derniers a été effectué en fonction de leur résultat au pré-test.	
*** Comptage de tous les verbes à la 3 ^e personne du pluriel présents sur la copie hormis ceux au passé simple. Seuls les auxiliaires sont comptés pour les temps composés	

Si les élèves d'un niveau initial « moyen » à « excellent » ne semblent pas avoir progressé (baisse relative du nombre total d'accords corrects observée pour ces élèves là), ce n'est, à l'inverse, pas le cas pour les élèves partant avec un nombre « faible » d'accords sujet-verbe corrects. Le dispositif mis en place, a semble t'il, eu un effet positif sur les élèves d'un niveau initial « faible », là où l'augmentation des scores obtenus est la plus importante (hausse de 32% environ). Ces résultats sont cependant à relativiser : en effet, il s'agit d'une première tendance se basant sur très peu de verbes collectés issus de seulement 8 élèves de la classe : la baisse relative constatée pour les élèves d'un niveau initial « excellent » n'est par exemple due qu'à deux accords erronés. On peut tout de même admettre que la séquence enseignée a eu des effets différents en fonction du niveau initial des élèves en question.

Après avoir fait ce constat, on s'est posé une dernière question : qu'en est-il pour l'ensemble des chaînes d'accords sujet-verbe pouvant être collectées au sein des productions écrites ? Des différences sont-elles aussi visibles en fonction du niveau de départ de l'élève ? La séquence leur a-t-elle permis de s'améliorer de manière globale sur l'ensemble des accords sujet-verbe ? Durant la séquence, nous avons surtout travaillé sur les accords à la 3^e personne du pluriel. Or, ces accords sont considérés comme étant les plus compliqués à réaliser pour un élève. Travailler sur un tel accord aurait donc peut-être permis aux élèves de s'améliorer sur l'ensemble des accords d'où ce choix de me centrer là dessus. Pour ce faire, on a fait exactement la même chose que pour le **tableau 5** (élèves et tranches de niveau identiques) à la différence près qu'on a ici recueilli tous les accords sujet-verbe présents au sein de chaque production écrite hormis quelques exceptions annotées dans le **tableau 6** dont les formes « c'est » et « il y a » très redondantes et non représentatives de ce que sait faire l'élève en ce qui concerne les accords. Le nombre de verbes recueillis étant ainsi suffisant, on n'a pas eu besoin de moyenner les deux post-tests. Les résultats sont mentionnés dans le **tableau 6**.

Tableau 6 : Résultats obtenus pour l'ensemble des accords sujet-verbe collectés dans les pré et post-tests en fonction du niveau global des élèves.

TEST	Résultats relatifs au pré-test « Un martien »			Résultats relatifs au post-test « Un martien »			Résultats relatifs au post-test « Cauchemar »		
	Nombre total d'accords sujet-verbe collectés par groupe de niveau**	Nombre total d'accords sujet-verbe corrects (en entier et en pourcentage)		Nombre total d'accords sujet-verbe collectés par groupe de niveau **	Nombre total d'accords sujet-verbe corrects (en entier et en pourcentage)		Nombre total d'accords sujet-verbe collecté par groupe de niveau **	Nombre total d'accords sujet-verbe corrects (en entier et en pourcentage)	
Niveau « faible »	35	18	51,43 %	41	32	78,05 %	50	40	80,00 %
Niveau « moyen »	34	22	64,71 %	28	18	64,29 %	40	30	75,00 %
Niveau « bon/très bon »	40	31	77,50 %	43	37	86,05 %	74	63	85,14 %
Niveau « excellent »	32	31	96,88 %	31	30	96,77 %	45	36	80,00 %
TOTAL	141	102	72,34 %	143	117	81,82 %	209	169	80,86 %

Total des verbes collectés en tout **493**

* Le choix des élèves par tranche de niveau est exactement le même que pour le tableau 5

** Comptage de tous les verbes présents sur la copie hormis ceux au passé simple et les formes en « c'est » et « il y'a ». Seuls les auxiliaires sont comptés pour les temps composés

Pour les élèves d'un niveau initial « faible », la progression est une nouvelle fois importante, et ce, quel que soit le post-test. Une hausse plus relative s'observe aussi chez les élèves d'un niveau initial « bon » à « très bon ». Cette fois-ci, aucune véritable baisse n'est à noter chez les élèves d'un niveau « moyen » contrairement à ce qui avait été vu pour le **tableau 5**. Au contraire, une progression est même nettement visible pour le post-test « Cauchemar ». Pour les élèves d'un niveau de départ « excellent », les résultats se stabilisent à un niveau d'accords corrects très élevé malgré une chute relative des résultats pour le post-test « Cauchemar ». Hormis pour ce dernier niveau, notre séquence a donc induit, pour tous les autres niveaux, une progression en ce qui concerne l'ensemble des accords sujet-verbe, progression confirmée lorsqu'on regarde l'ensemble des accords pour tout niveau confondu (ligne « TOTAL » du **tableau 6**). Il s'agit d'une nouvelle tendance bien que ces résultats se basent ici sur un nombre relativement significatif de verbes (493 accords en tout).

On peut donc conclure que la séquence suivie par la « classe expérimentale » n'a donc pas eu les mêmes effets selon le niveau de classe et le niveau global initial des participants. Cette séquence aurait ainsi eu plus d'effets chez des élèves moins âgés d'une part et d'autre part chez des élèves d'un niveau initial faible. Plus globalement, les séances ont eu pour effet de permettre aux élèves de s'améliorer sur tous types d'accords en contexte de production écrite, et ce, pour tous les niveaux initiaux hormis pour les élèves « excellents ».

4.4 Discussion à propos des résultats obtenus relatifs au post-test sous forme d'exercices décontextualisés

Tournons-nous dans cette partie vers les résultats obtenus par les élèves à ce post-test. Tous les tableaux de résultats commentés ici sont à retrouver dans les **annexes 14; 15; 17; 18**

et 19. Étant donné qu'il n'y a pas eu de pré-test de ce même style ni de post-test chez la « classe contrôle », nous ne pourrions que discuter et analyser les résultats dans cette partie.

Les exercices 1 et 4 (**annexes 14 et 15**) peuvent être analysés ensemble et montrent clairement dans les deux cas que plus un verbe est éloigné de son sujet, plus l'accord a des chances d'être incorrect. Deux exemples peuvent ainsi être mentionnés. Dans la dictée¹⁰ de l'exercice 1, la première phrase, relative au sujet « les enfants », s'accorde avec le verbe « jouer » à proximité et de manière plus lointaine avec le verbe « chercher ». Près de 91,3% des élèves ont bien accordé le verbe « jouer » contre seulement 43,5% pour « chercher » soit deux fois moins environ. Il en est exactement de même pour l'exercice 4 avec les verbes « appeler¹² » et « sauver¹² » : ce dernier placé devant le pronom « lui » n'est bien accordé que par 26,1% des élèves seulement. Ce constat nous amène logiquement à nous demander si les enfants n'associent pas uniquement la notion de sujet avec « le mot placé devant le verbe ». Ceci n'étant pas systématique, il devrait plutôt se poser la question de savoir quel mot ou quel groupe de mots donnent ses marques aux verbes. La notion de sujet ne semble donc pas bien comprise. Il faudrait ainsi pouvoir aider les élèves à gérer une distance entre le sujet et le verbe de plus en plus longue, tout en rappelant régulièrement la notion de sujet, d'abord en contexte d'exercices décontextualisés puis en contexte de production écrite, ce que cet enseignement a tenté de faire mais pas de manière suffisamment longue. Un dernier cas attire notre attention, celui du terme « aventuriers » de l'exercice 1 qui n'a bien été accordé que dans 30,4% des cas. La marque finale « -er » dans le nom « aventurier » pouvant faire penser à celle d'un verbe, certains élèves ont pu penser que la marque « -s » ne conviendrait pas ici.

Le tableau en **annexe 17** accompagné de sa légende en **annexe 16** présente lui les résultats obtenus pour l'analyse d'erreur de l'exercice 2 du post-test et permet de rendre compte des erreurs encore très fréquentes commises par les élèves malgré la séquence mise en œuvre. Deux cas complexes posent ainsi toujours problèmes : le cas particulier d'un sujet sous forme de nom collectif (« Tout le monde ») avec pas moins de 35% d'erreurs d'une part et d'autre part le cas de sujet composé d'un nom au singulier suivi d'un autre mot ou groupe de mot au pluriel avec pas moins de 28,9% d'erreurs. Si, dans ce dernier cas, la forme « Elle les paralyse » n'a pas posé problème, il n'en est pas de même pour la forme « La ville des Grenoblois accueillent » qui recueille 50% d'erreurs à elle seule. Ici, le verbe dispose de deux candidats sujets plausibles « la ville » et « des Grenoblois » : le choix de la proximité s'est donc à priori une nouvelle fois établi. De plus, le verbe « accueillir », tout comme le verbe

12 Ces deux verbes sont issus de la phrase finale de la transposition d'un texte au singulier à mettre au pluriel donnée aux élèves en exercice 4 : « *C'est alors qu'il appelle les pompiers et lui sauve la vie.* »

« chanter » de la phrase 4, sont deux verbes homophones pouvant porter à confusions. Il n'est pas certain qu'un tel taux d'erreurs aurait été observé si nous avions remplacé ces verbes par des verbes non homophones. Malgré cela, un sujet comprenant un complément du nom comme « Les joueurs de l'équipe » suivi d'un verbe non homophone a induit 30% d'erreurs signe qu'il sera donc bien nécessaire de poursuivre en aval le travail sur ces types de sujets là.

Les résultats de l'exercice 3¹¹ sont quant à eux présentés en **annexe 18** et sont relativement moyens : seuls 39% des élèves ont, en effet, trouvé au moins l'un des deux critères pour expliquer la marque « -s » du verbe tandis que 21,74% des élèves seulement ont trouvé les deux critères, ce qui ne représente que cinq copies en tout. Chacun des critères était présent dans près de 29% des cas (sept copies). Ces résultats sont explicables par le fait que ce type d'exercice, demandant d'analyser de manière plus poussée l'accord entre un sujet et un verbe afin de justifier la marque du verbe, peut paraître totalement inédit pour les élèves qui n'ont eu la possibilité de l'expérimenter qu'à de très faibles reprises. S'il a bien été expérimenté durant les séances enseignées, il n'est en revanche pas induit dans la méthode Picot travaillée en parallèle. Hors, un tel travail d'analyse et de justification, pourrait, probablement, permettre aux élèves de comprendre davantage la notion de « sujet » qui, une fois comprise, pourrait les aider à construire l'idée qu'un sujet peut ne pas être placé juste devant le verbe.

Il s'agissait pour l'exercice 5 d'une petite production écrite à réaliser dont les résultats, disposés de manières similaires aux **tableaux 2 et 3** du mémoire, sont à retrouver en **annexe 19**. Ici, il est important de mentionner le nombre de 76,83% d'accords corrects sur cet exercice. Certes, il va de soi que, sur un exercice demandant la production d'un petit texte, les élèves seront davantage concentrés sur les accords que sur un exercice plus long comme pour « Un martien » mais ce résultat obtenu vient renforcer la tendance soulignée à partir de l'analyse des résultats du **tableau 6** affirmant que la séquence enseignée aurait aussi eu pour effet d'aider les élèves à mieux gérer les accords quel que soit le sujet du verbe.

Hormis pour l'exercice 3, les résultats obtenus pour chacun des exercices sont donc plutôt satisfaisants (**annexe 20**). Même si aucune comparaison n'est possible avec d'autres résultats du même type (« classe contrôle » ou un pré-test du même ordre), l'analyse de ces résultats nous a au moins permis de mettre en relief les points forts et les points faibles des élèves suite à la séquence enseignée.

Cette partie nous a donc permis de mettre en lumière certains aspects des résultats obtenus suite à la séquence enseignée à la « classe expérimentale » : les effets ont ainsi été différents en fonction de l'âge ou du niveau initial de l'apprenant. Certaines difficultés persistent et

l'amélioration des accords en contexte de production écrite n'est pas significative pour tous les apprenants. Cependant, les résultats n'en restent pas moins positifs. Certaines limites du dispositif mis en œuvre seront néanmoins à mettre en avant dans la partie suivante.

5. Discussion globale vis à vis de l'étude menée

Cette partie du mémoire sera l'occasion pour nous de re-contextualiser l'étude menée ici et d'en déduire la validité ou non des hypothèses testées à partir des résultats obtenus précédemment. Enfin, elle se terminera par une analyse des limites et des perspectives possibles suite à cette séquence réalisée en classe.

Notre étude avait pour objectif premier de se pencher sur la gestion, par les élèves, des accords sujet-verbe en contexte de production écrite essentiellement. Nous voulions pouvoir, à partir d'une séquence directement inspirée des techniques d'apprentissage mises en avant par la recherche, aider les élèves à améliorer le nombre d'accords sujet-verbe corrects dans un contexte de production écrite. Les cinq séances ainsi construites dans cette séquence à partir de l'approche intégrée décrite et mise en avant par Allal (2018) prenaient la forme d'une boucle originale « *exercices-production-PDJ* », mêlant à la fois exercices décontextualisés et productions écrites. On y retrouvait alors la « *PDJ* », dictée innovante mise au point par Cogis en 2009 puis testée et validée par Fisher et Nadeau en 2014. Une part importante de la révision préconisée par Allal (2018) sous la forme d'un balisage (proche du dispositif des « *balles d'accord* » testé par Geoffre en 2014) avait aussi une part importante dans nos séances. C'est à partir de ces cinq séances accompagnées par un pré-test et un post-test que nous avons pu vérifier la validité de nos hypothèses citées en 3. . Il s'agissait, dans un premier temps, de tester si « *En travaillant un point ou une notion à l'aide d'une boucle intégrant exercices décontextualisés et production de textes, les élèves seront amenés à mieux gérer les accords sujet-verbe* ». Dans un second temps, nous testions aussi si « *Aborder l'accord sujet-verbe en se fondant sur des distinctions audibles entre la 3^e personne du singulier et la 3^e personne du pluriel du verbe facilite la tâche des élèves pour trouver la bonne terminaison.* »

Si l'étude a permis de valider la dernière hypothèse citée de manière assez large puisque pour chaque test effectué, l'accord des verbes non homophones comportait un taux de réussite plus important que pour celui des verbes homophones, les résultats sont plus nuancés pour la première hypothèse citée. L'approche intégrée testée par Allal (2018) au sein de populations d'enfants de CE1 et de 6^e avait surtout montré des effets prometteurs chez les apprenants les

plus âgés : ici, nous testions les effets de cette même approche sous une forme différente, ce qui amène de l'originalité à notre étude et permet de préciser un peu plus les effets de cette dernière. Si l'on peut difficilement valider notre hypothèse à cause des résultats contradictoires des post-tests « Un martien » et « Cauchemar », il n'en est, en revanche, pas de même lorsqu'on se centre sur différents groupes d'apprenants au sein de cette même classe. L'âge jouerait déjà un rôle puisque les résultats sont plus convaincants chez des élèves plus jeunes de CM1 que chez des élèves plus âgés de CM2 : notre boucle n'irait ainsi pas dans le même sens que celle proposée par Allal (2018) mais il faut tout de même se rappeler qu'elle a conduit sa séquence sur des enfants encore plus jeunes que nous. Notre séquence serait aussi particulièrement bénéfique pour les élèves d'un niveau initial « faible ». Quoi qu'il en soit, un travail plus large sur des accords sujet-verbe à la 3^e personne, tend dans tous les cas à stabiliser voire à améliorer la gestion de l'ensemble des accords chez tous les apprenants que ce soit dans des exercices décontextualisés ou au sein de productions écrites.

Notre boucle pourrait donc apporter un certain bénéfice chez certains apprenants. Cependant, ce dispositif mis en place comporte certaines limites. Commençons déjà par revenir sur les séances enseignées en elles-mêmes : si l'alternance « *exercices-production-PDJ* » semblait plutôt bien fonctionner, le « timing » plutôt resserré de ces différentes phases peut questionner. Chaque séance se tenait sur deux jours, chacune espacée d'une semaine : sept semaines auront ainsi été nécessaires pour terminer l'ensemble du dispositif. Aurait-il fallu condenser davantage ou plutôt décondenser ? Un premier élément de réponse peut nous être donné par les résultats obtenus par ma collaboratrice, E. Georges, qui n'a pas eu d'autres choix que de condenser davantage le même dispositif (six semaines en totalité). Ses résultats pencheraient pour une amélioration significative (environ 23%) du nombre des accords à la 3^e personne du pluriel entre les pré et post-test « Un martien ». Cependant, plusieurs facteurs sont à prendre en considération comme le niveau global des élèves au départ ainsi que les conditions dans lesquelles les tests ont été passés. Qui ne nous dit pas qu'un étalement de ce dispositif supérieur à 8 semaines n'aurait pas non plus été bénéfique ? Dans tous les cas, il aurait été intéressant de pouvoir mesurer les effets de cette séquence sur une échelle de temps plus longue (une année entière par exemple) afin de pouvoir observer son efficacité sur du plus long terme : le niveau des élèves serait-il ainsi meilleurs après une répétition à l'année de ce type de boucle ? Les conditions de passation des tests sont un facteur à ne pas négliger non plus. En soi, passer un test avant ou après des vacances peut avoir un vrai impact sur l'efficacité des élèves : ceci est d'ailleurs bien visible lorsqu'on compare les résultats obtenus

pour les post-tests « Un martien » et « Cauchemar » (**tableau 2**). Il fallait aussi pouvoir, de par les productions écrites proposées, intéresser les élèves et nous ne sommes pas certain que proposer une deuxième fois la même production écrite à faire avec les mêmes consignes (« Un martien ») ait eu un impact positif chez ces derniers. Le post-test « Cauchemar » proposait un cadre « imaginaire » et des contraintes différentes de celles du post-test « Un martien », qui en plus d'être passé après les vacances, a pu davantage motiver les élèves. Cela pourrait ainsi expliquer les différences de résultats notables entre ces deux tests. À l'avenir, il serait sans doute préférable de ne choisir que « Cauchemar » comme futur « test final » pour notre classe. Le recueil de données effectué pour l'ensemble des productions écrites peut aussi poser question : nous avons, en effet, tout d'abord opté pour ne regarder que les verbes à la 3^e personne du pluriel au présent car davantage travaillés dans la séquence proposée. Ceci a eu un impact sur les consignes données aux différents tests : étaient-elles claires ? D'autant plus que le choix des productions écrites n'a pas forcément induit un respect total des consignes par tous les élèves : difficulté à produire des accords à la 3^e personne du pluriel, difficulté à maintenir le temps du présent... . Ces difficultés pour les élèves à respecter de manière précise les consignes ne nous ont pas permis de recueillir suffisamment d'accords à analyser. L'aspect motivationnel a beaucoup joué dans notre choix des productions écrites, peut-être un peu trop ? Tout en sachant que bon nombre d'élèves ont eu recours à des descriptions sous la forme de « je ... » ; « je ... » : ceci a évidemment eu un impact sur les résultats présentés dans le **tableau 6** lorsqu'on regarde l'ensemble des accords bien que certaines formes à la première personne du singulier (« j'entends » etc.) puissent poser particulièrement problème. D'autres limites concernant la « classe contrôle » peuvent être mentionnées ici. Les résultats obtenus aux différents post-tests pour la « classe expérimentale » n'ont jamais pu faire l'objet de comparaison puisque manquant pour la « classe contrôle ». Ces mêmes résultats auraient ainsi pu prendre plus de poids s'il s'était avéré qu'aucune amélioration n'avait été perçue entre le pré et le post-test pour la « classe contrôle ». Néanmoins, on peut se questionner sur le niveau de base très élevé de cette classe relative à ses résultats obtenus au pré-test : n'aurait-il de ce fait pas mieux valu prendre pour « classe contrôle » une classe d'un niveau similaire à la « classe expérimentale » afin de mieux pouvoir comparer les résultats par la suite et valider ou non de manière moins nuancée nos hypothèses ? Enfin, une dernière limite possible est relative à l'effectif des deux groupes soumis à l'étude. Bien que cette étude ait été menée dans 4 classes en tout (2 pour moi-même et 2 pour E. Georges), nos résultats auraient gagné en fiabilité si cette dernière avait pu être lancée sur un effectif bien supérieur à celui-ci.

Enfin, nous terminerons cette partie par une discussion sur les perspectives futures laissées par cette séquence relative au domaine de l'étude de la langue en Français. Tout d'abord, le post-test sous forme d'exercices nous a donné de nombreuses indications sur les remédiations à mettre en place suite aux séances enseignées. Les noms collectifs et les sujets plus complexes en feront certainement partie. Plus encore, l'ensemble du dispositif nous incite à nous questionner sur le type de piste à mettre en place pour des élèves, qui comme **l'annexe 17** nous le montre par exemple, ont eu du mal à produire quelque chose et à rentrer dans les exercices proposés : faut-il revoir ces exigences à la baisse ? Faut-il davantage espacer les séances ? Faut-il prioriser des exercices plutôt que d'autres ou bien faut-il se centrer sur des accords relatifs à une autre personne ? Paradoxalement, que proposer aux élèves « excellents » qui ont vu leur niveau stagner malgré ce dispositif ? Tant de questions auxquelles nous aimerons pouvoir répondre et qui nous donneront envie de remettre en place cette séquence dans d'autres classes : une séquence qui sera bien sûr adaptée en fonction du profil des élèves de la classe. Pour finir, cette expérimentation nous a permis de sortir du cadre des exercices orthographiques à trou en permettant aux élèves d'analyser et de raisonner !

Conclusion

Cette séquence a donc été un véritable plus pour ma pratique de classe puisqu'elle m'a permis de découvrir une autre facette de l'orthographe : celle d'une orthographe réflexive qui ne laisse pas la place au choix hasardeux des exercices typiques à trou souvent proposés. C'est donc avec beaucoup d'intérêt que je remettrai cette séquence en place en l'adaptant si besoin à mes futures classes. La mise en place de mon expérimentation et la rédaction de ce mémoire ont aussi été, pour moi, l'occasion de m'insérer dans le domaine de la recherche et de prendre du plaisir à prendre connaissance des recherches antérieures faites en orthographe grammaticale. J'ai aussi pris beaucoup de plaisir à recueillir des résultats que j'ai pu analyser afin d'en déterminer leurs possibles apports et d'en déduire les limites possibles. De plus, j'ai le sentiment, grâce à cette séquence, d'avoir beaucoup apporté à mes élèves, en terme de méthodologie surtout. Cette expérience de recherche m'est donc positive et me donne envie de m'intéresser tout au long de ma carrière à ce qui se fait et se fera en recherche dans le domaine de l'éducation. D'ailleurs, pourquoi ne pas mettre en place, à l'avenir, une autre séquence expérimentale sur le thème, cette fois-ci, des accords au sein du groupe nominal : un autre véritable casse-tête pour les élèves observés durant cette séquence même ... ?

Bibliographie

- Allal, L. Conférence de Consensus CNETESCO Ecrire et rédiger. (14-15/03/2018). *Peut-on intégrer l'enseignement de l'orthographe dans la production de textes ?* Repéré à : <https://www.dailymotion.com/video/x6hlkld>
- Brissaud, C., Cogis, D., (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?. Paris : Hatier.,s.d.
- Brissaud, C. & Luyat, P. (2016), Apprendre l'orthographe en autonomie avec le logiciel Progresser en orthographe, dictées codées : une expérimentation en CM2. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghe, J.-F. de Pietro (éds.), Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique », 29, 30, 31 août 2013 [(pp. 121-131)], Lausanne: Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Cogis, D. & Brissaud, C. (2003). L'orthographe: une clé pour l'observation réfléchie de la langue?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28(1), 47-70.
- Cogis, D., Fisher, C., & Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, 26, 69-91. Repéré à : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_26/gpl26_04cogis_fisher_nadeau.pdf
- Crahay, M., Dutrévis, M., Marcoux, G., & al. (2015). Psychologie des apprentissages scolaires. In L. Allal (Ed), *Apprendre à produire des textes en situation scolaire*, pp. 344-357. Paris : De Boeck Supérieur s.a.
- Crinon, J. Conférence de Consensus CNETESCO Ecrire et rédiger. (14-15/03/2018). *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ?*. Repéré à : <https://www.dailymotion.com/video/x6hllbn>
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La lettre de l'AIRDF*, 56(1), 7-13.
- Geoffre, T. (2014). Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire: quels outils didactiques?. *Lidil.*, (49), 93-113.
- Jaffré, J.P. « Peut-on parler de sémiographie optimale ? », *Lidil* [En ligne], 30 | 2004, mis en ligne le 29 janvier 2008, consulté le 31 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/593> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.593>
- Jaffré, J.P. (2011), L'écriture, une invention humaine et dynamique, In C. Brissaud & D.

- Cogis (Ed.) *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*. pp. 76-85. Paris : Hatier.,s.d.
- Largy, P., Dédéyan, A. (2002). L'année psychologique. *Automatisme en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte*, pp. 201-234. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2002_num_102_2_29589
 - Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF
 - Pellat, J.C. (2011), Aperçu sur l'histoire de l'orthographe française, In C. Brissaud & D. Cogis (Ed.) *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*. pp. 96- 106. Paris : Hatier.,s.d.
 - Thévenin, M. G., Totereau, C., Fayol, M., & Jarousse, J. P. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, (126), 39-52.

Sitographie

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/40/8/](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/40/8/RA16_C2_FRA_Notions_essentielles_CGP1_843408.pdf)

[RA16_C2_FRA_Notions_essentielles_CGP1_843408.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/40/8/RA16_C2_FRA_Notions_essentielles_CGP1_843408.pdf)

http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

<https://fr.wiktionary.org/wiki/h%C3%A9t%C3%A9rographie>

http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Les_homographes.pdf

http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/vienne1/IMG/pdf/memo_francais_-_2016_-_definitif.pdf

REMERCIEMENTS

Je tenais à remercier vivement Mme Brissaud Catherine, professeur chercheur et formateur à l'INSPE de Grenoble, pour le suivi d'un remarquable sérieux dont elle a fait preuve tout au long de la construction de ce mémoire ainsi que pour ses conseils toujours très avisés qu'elle a pu me donner.

Je remercie également Mme Georges Elsa, étudiante en M2P MEEF PE à l'INSPE de Grenoble, avec qui j'ai pu co-construire l'état de l'art et la séquence mise en œuvre dans ce mémoire.

ANNEXES

Table des matières des Annexes

Annexe 1 : Plan de la séquence mise en place.....	1
Annexe 2 : Consignes et contraintes données pour les pré et post-test « Un martien ».....	3
Annexe 3 : Un exemple d’affichage collectif réalisé avec les élèves durant la séquence.....	3
Annexe 4 : Exemples d’activités données aux élèves de la « classe expérimentale » durant la séquence.....	3
Annexe 4a : Activité 1 issue de la séance 4 « Les noms collectifs ».....	3
Annexe 4b : Activité 3 issue de la séance 4 « Les noms collectifs ».....	4
Annexe 4c : Activité 2 issue de la séance 6 « Les reprises anaphoriques ».....	4
Annexe 5 : Jogging d’écriture réalisé par un élève lors de la séance 1 illustrant la technique dite du balisage pour réviser ses accords sujet-verbe.....	5
Annexe 6 : Consignes et contraintes données pour le post-test « Cauchemar ».....	5
Annexe 7 : Ensemble des cinq exercices décontextualisés donnés à la « classe expérimentale » lors du post-test.....	6
Annexe 8 : Recueil des données à partir d’un pre-test « Un martien » d’un élève de CM2 de la « classe expérimentale ».....	8
Annexe 9: Extrait d’un entretien métagraphique passé avec un élève de CM2 de la « classe expérimentale » à partir de sa production écrite réalisée lors du pré-test « Un martien ».....	9
Annexe 10 : Comptage des chaînes d’accords et résultat du pré-test « Un martien » pour la « classe expérimentale ».....	10
Annexe 11 : Comptage des chaînes d’accords et résultat du pré-test « Un martien » pour la « classe contrôle ».....	11
Annexe 12 : Comptage des chaînes d’accords et résultats du post-test « Un martien » pour la « classe expérimentale ».....	12
Annexe 13 : Comptage des chaînes d’accords et résultats du post-test « Cauchemar » pour la « classe expérimentale ».....	13
Annexe 14 : Résultats relatifs à la dictée de l’exercice 1 du post-test : Score de réussite pour chacun des mots cibles de la dictée.....	14
Annexe 15 : Résultats relatifs à la transposition de l’exercice 4 : Score de réussite pour chacun des mots cibles de la transposition.....	14
Annexe 16 : Légende associée au tableau des résultats de l’exercice 2 du post-test.....	14
Annexe 17 : Résultats relatifs à l’exercice 2 du post-test : Score de réussite par élève; pour chaque catégorie de phrase et phrase seule.....	15
Annexe 18 : Résultats relatifs à l’analyse d’accord proposée dans l’exercice 3 du post-test.....	16
Annexe 19 : Résultats relatifs à la petite production écrite proposée dans l’exercice 5 du post-test (similaire au tableau 2 & 3 du mémoire).....	16
Annexe 20 : Moyenne des scores obtenus par « la classe expérimentale » pour chacun des exercices en fonction du niveau de classe de l’élève.....	16

Annexe 1 : Plan de la séquence mise en place

Français : l'accord sujet-verbe en production d'écrit

CM1/CM2

focus sur : le pluriel du verbe à la troisième personne au présent

Nombre de séances : 7

Compétences travaillées : CM1 : -Il maîtrise l'accord du verbe avec son sujet.

-Il identifie les classes de mots subissant des variations : le nom et le verbe ; le déterminant.

CM2 : -Pour écrire un texte, il mobilise ce qu'il a précédemment appris sur la langue (syntaxe, lexicale, conjugaison...).

-Il maîtrise l'accord du verbe avec le sujet, même quand celui-ci est inversé.

Objectifs de la séquence: -Être capable d'orthographier sans erreur le pluriel des verbes en production d'écrit.

-Développer la vigilance quant à la sémantique d'un texte.

-Développer la vigilance orthographique.

Matériel : deux dossiers feuilles mobiles (Un d'exercices et de productions d'écrit, Un de leçons que l'on complète à chaque séance, avec exemple à recopier de l'affichage collectif par les élèves.); 1 affichage collectif à faire; étiquettes s; s; nt; ñ pour le balisage; les évaluations pré-test et post-test.

N°de séance	Durée	Intitulé	Objectifs de la séance	Activités PE et élèves	Matériel
1	45 mins	Pré-test	-Évaluer les besoins et le niveau des élèves sur la notion d'accord S/V en situation de production d'écrit.	1er temps : explicitation des objectifs de la séquence et de la séance. 2ème temps : lecture par le PE de la nouvelle « Un martien » de Bernard Friot (jusqu'à la césure) et explication du lexique et précision sur le sens du texte si nécessaire. 3ème temps : activité de production d'écrit de 30 min avec contraintes (verbes au présent, plusieurs personnages, 10 lignes minimum).	- Nouvelle « Un martien » de Bernard Friot - Cahier d'essai - Feuille mobile grands carreaux
1 BIS	Entre 5 et 10 mins par élève	Entretien métagraphique (2-3 élèves)	-Comprendre le cheminement de pensée des élèves sur l'accord S/V. -Activité de métacognition pour les élèves.	1er temps : le PE analyse les productions des élèves et sélectionne deux ou trois copies pertinentes pour la recherche. 2ème temps : entretien oral avec les deux ou trois élèves sélectionnés afin d'analyser les procédures de raisonnement utilisées (prendre des notes).	- Copies élèves - Table isolée - Cahier de notes PE
2	30 mins + 25 mins	Rappel : -Distinguer le GN du verbe (le pluriel du nom & le pluriel du verbe) -Faire le balisage de l'accord S/V.	-Rappeler la nature et fonction des mots : le GN et le verbe. -Rappeler comment repérer le verbe, comment repérer le sujet dans une phrase. -Entraîner les élèves au raisonnement orthographique (balisage du sujet et du verbe associé).	1er temps : recherche individuelle et mise en commun: - corpus 1 : distinguer les GN et les verbes - justifier sa réponse et écrire sur une affiche collective. - corpus 2 : trouver le sujet du verbe - justifier sa réponse et compléter l'affiche collective (c'est le balisage). 2ème temps : trace écrite sur le cahier élève ¹ . 3ème temps (le lendemain) : réinvestissement avec 1 jogging d'écriture ("Aujourd'hui, les enfants..." avec contraintes de conjuguer au présent et utiliser plusieurs verbes) - Correction faite par un pair qui va baliser la production de son camarade.	- Corpus et exercices élèves - Affichage collectif - Trace écrite élève - Jogging d'écriture - Code couleur pour le balisage

1 Pour chacune des traces écrites, les élèves seront à l'origine de manière collective de la production de la leçon (institutionnalisation) et de l'exemple. Le PE supervisera la production.

3	55 mins + 25 mins	Notion 1 : Les homophones verbaux (entend-on le pluriel ou non du verbe?)	-Consolider le balisage. -Apprendre à exercer une vigilance orthographique quant au nombre du sujet (singulier/pluriel) pour accorder le verbe. -Réfléchir sur l'homophonie des verbes.	1^{er} temps : 1^{ere} dictée pour baliser le raisonnement orthographique. 2^{ème} temps : découverte de la notion 1 et structuration par des exercices - construction de la trace écrite (compléter l'affichage). 3^{ème} temps (le lendemain) : réinvestissement de la notion 1 en production d'écrit le lendemain -Correction faite par un pair qui va baliser la production de son camarade.	- Phrase à dicter au tableau - Exercices notion 1 - Affichage collectif - Trace écrite - Jogging d'écriture - Codes couleur pour le balisage
4	1h + 25 mins	Notion 2 : -Les noms déconcertants (les noms collectifs)	-Ritualiser le balisage orthographique.. -Reconnaître le singulier d'un sujet quand celui-ci sonne pluriel (ex : l'équipe)	1^{er} temps : -Consolider notion 1 avec la phrase dictée du jour, développer la métacognition avec le schéma marquant l'accord. 2^{ème} temps : structuration par des exercices et trace écrite de la notion 2 (compléter aussi l'affichage collectif). 3^{ème} temps (le lendemain) : réinvestissement de la notion 2 en production d'écrit -Correction faite par un pair qui va baliser la production de son camarade.	- Phrase à dicter au tableau - Exercices notion 2 - Affichage collectif - Trace écrite - Jogging d'écriture - Codes couleur pour le balisage
5	1h10 + 25 mins	Notion 3 : -Les constructions déroutantes	-Développer la vigilance orthographique sur : le dernier nom d'une coordination, le nom en fonction de complément, le pronom antéposé au verbe. -Développer la vigilance au niveau sémantique.	1^{er} temps : dictée du jour pour consolider la notion 2. 2^{ème} temps : structuration par des exercices de la notion 3 et trace écrite (compléter aussi l'affichage collectif). 3^{ème} temps (le lendemain) : réinvestissement de la notion 3 en production d'écrit -Correction faite par un pair qui va baliser la production de son camarade.	- Phrase à dicter au tableau - Exercices notion 3 - Affichage collectif - Trace écrite - Jogging d'écriture - Codes couleur pour le balisage
6	45 mins + 20 mins	Notion 4 : -Reprises anaphoriques	-Repérer dans un texte les reprises anaphoriques d'un même sujet. -Développer la vigilance au niveau sémantique.	1^{er} temps : -Consolider notion 1 avec la phrase dictée du jour, développer la métacognition avec le schéma marquant l'accord. 2^{ème} temps : structuration par des exercices et trace écrite de la notion 3 (compléter aussi l'affichage). 3^{ème} temps (le lendemain) : réinvestissement de la notion 3 en production d'écrit le lendemain + Correction faite par un pair qui va baliser la production de son camarade.	- Phrase à dicter au tableau - Exercices notion 4 - Affichage collectif - Trace écrite - Jogging d'écriture - Codes couleur pour le balisage
7	40 mins + 1h + 40 mins	Post-test	-Évaluation sommative sur l'accord S/V sous la forme d'exercices détachées et de production d'écrit.	1^e temps: Même procédé que la phase pré-test avec la même production écrite « Un martien » donnée aux élèves. 2^e temps: Une semaine plus tard, on effectue une évaluation sommative sous forme d'exercices décontextualisés reprenant l'ensemble des 4 notions travaillées avec les élèves durant la séquence. 3^e temps: Le lendemain, nous redonnons une production écrite se déroulant de la même manière que le pré-test et le post-test « Un martien » : « Le cauchemar ». Les consignes restent en partie identiques.	- Nouvelles « Un martien » et « Le cauchemar » de Bernard Friot - Évaluation sous forme d'exercices détachées - Feuille mobile grands carreaux

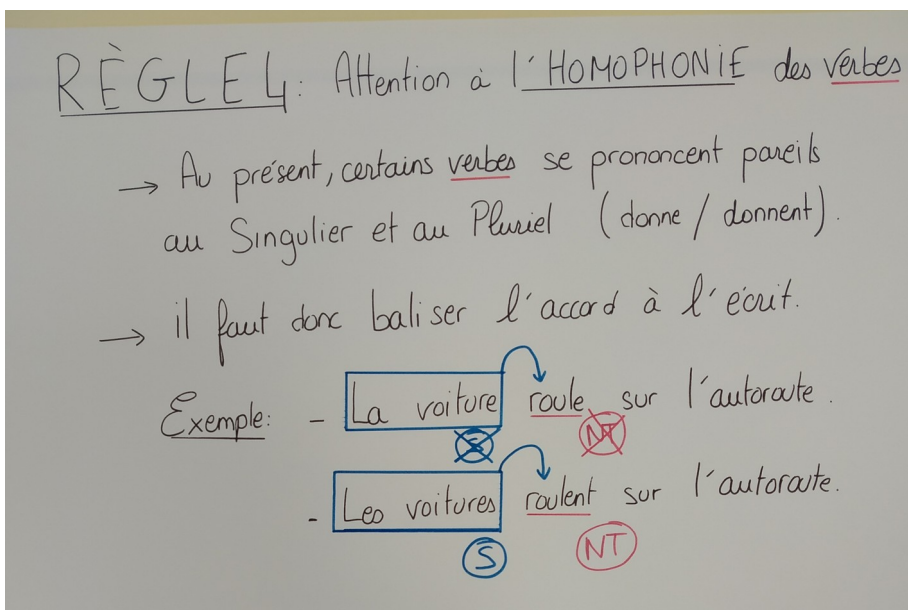
Annexe 2 : Consignes et contraintes données pour les pré et post-test « Un martien »

Consigne: A partir de cette nouvelle de Bernard Friot, imaginez “les tas de choses” que pourrait encore raconter l’enfant à ses parents sur ce qu’il voit sur Mars.

- Contraintes:**
- Comme Friot, tu utiliseras le présent de l’indicatif dans ta production.
 - Comme Friot, tu donneras des explications qui amuseront ou intrigueront lecteur.
 - Comme Friot, tu essaieras d’utiliser des noms qui seront au pluriel.
 - Ta production devra au minimum faire 10 lignes.

Tu as 30 minutes au maximum.

Annexe 3 : Un exemple d’affichage collectif réalisé avec les élèves durant la séquence *



* Il s’agit de l’affichage réalisé durant la **séance 3** de la séquence sur les verbes homophones.

Annexe 4 : Exemples d’activités données aux élèves de la « classe expérimentale » durant la séquence

Annexe 4a : Activité 1 issue de la séance 4 « Les noms collectifs » *

Activité 1: Recherche

Consigne: Observe attentivement ces phrases et fais un classement.

- 1) L’équipe part en déplacement.
- 2) La flotte prend le large.
- 3) Les élèves partent en car.
- 4) Les navires prennent la mer.
- 5) Mes grands-parents fêtent Noël à la montagne.
- 6) Tout le monde chante avec l’orchestre.
- 7) Tous les spectateurs chantent avec les musiciens.
- 8) La famille fête Noël à la montagne.

Écris ci-dessous ton classement.

* Cette activité a directement été construite par Mme Georges et moi-même avec l'aide de Mme Brissaud. Elle n'est de ce fait pas issue du livre de Brissaud et Cogis (2011).

Annexe 4b : Activité 3 issue de la séance 4 « Les noms collectifs » *

Activité 3:

Consigne: Trace le maximum de flèches entre les mots de chaque colonne et explique ce qui te permet de le faire (explique ton raisonnement).

Les joueurs .

. joue

L'équipe .

. jouent

La foule .

. rit

Le monde .

. rient

La famille .

Les enfants .

Explique ici ton raisonnement:

.....

.....

.....

.....

* Cette activité est issue du livre de Brissaud et Cogis (2011, Activité 1 p. 221 ; In Carte 8 : « *L'accord sujet-verbe au cycle 3* », 2011, pp. 205-236). Elle a été ajustée pour nos classes :

- Certains mots utilisés pour le fléchage ont été changés afin de ne pas recopier mot pour mot l'activité.
- Une partie « Explique ici ton raisonnement » a été ajoutée et permet aux élèves d'essayer de justifier leur fléchage.

Annexe 4c : Activité 2 issue de la séance 6 « Les reprises anaphoriques » *

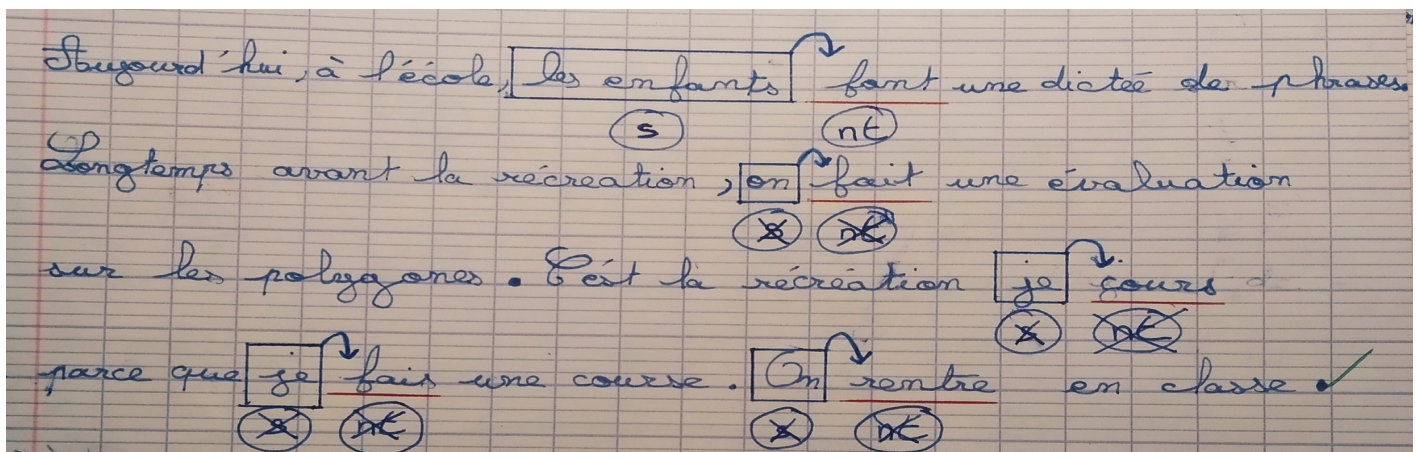
Activité 2: Voici un extrait de la réponse faite par la revue La Hulotte, « le journal le plus lu dans les terriers » à un lecteur qui demande si les araignées peuvent « piquer » les humains.

Consigne: Retrouve cette réponse en entourant le groupe qui convient chaque fois que tu as le choix entre deux réponses (en gras).

Les araignées sont munies de glandes à venin, dont **elle se sert/elles se servent** en principe uniquement pour immobiliser et prédigérer leurs proies. Quand les araignées grimpent par erreur sur un être humain, ou que celui-ci les **prend/prennent** sur sa main, **pour elle/pour elles** cela n'a bien-sûr rien avoir avec un insecte qui bouge (par exemple qui s'agite dans la toile). Notre peau n'est qu'un substrat comme un autre, comme un rocher ou une étagère. **Elles n'ont/Elle n'a** pas de raison de mordre. Face à un gros animal comme l'homme, **elle préfère/ elles préfèrent** en général s'enfuir ou faire le mort. C'est seulement dans le cas où **elles sont/elle est** inquiétées, malmenées, comprimées, **qu'elle risque/qu'elles risquent** de faire usage instinctivement de leurs chélicères. La règle générale est donc plutôt un caractère inoffensif des araignées européennes.

*Cette activité est issue du livre de Brissaud et Cogis (2011, Activité 3 p. 301 ; In Carte 12 : « *Les textes, les accords et la révision au cycle 3* », 2011, pp. 290-315). Elle n'a pas été modifiée.

Annexe 5 : Jogging d'écriture réalisé par un élève lors de la séance 1 illustrant la technique dite du balisage pour réviser ses accords sujet-verbe



Annexe 6 : Consignes et contraintes données pour le post-test « Cauchemar »

Consigne: A partir de cette nouvelle de Bernard Friot, imaginez et racontez ce que l'enfant pourrait bien vivre une fois rentré dans la chambre voisine.

- Contraintes:**
- Comme Friot, tu utiliseras le présent de l'indicatif dans ta production.
 - Comme Friot, tu donneras des explications qui donneront des frissons à tes lecteurs et qui les tiendront en haleine.
 - Tu essaieras d'introduire des noms au pluriel dans ton histoire et d'utiliser la 3^e personne du pluriel.
 - Ta production devra au minimum faire 10 lignes.

Tu as 30 minutes au maximum.

Annexe 7 : Ensemble des cinq exercices décontextualisés donnés à la « classe expérimentale » lors du post-test

Exercice 1: La dictée

Consigne: Écoute et écris la dictée que le maître va te dicter sur les lignes ci-dessous. *

* Dictée directement copiée ici pour que vous puissiez en avoir l’aperçu :

« *Ce matin, les enfants jouent aux pirates et cherchent le trésor. L’un des aventuriers découvre le butin : Miam, du chocolat qu’ils prennent et mangent avec délice!* »

Exercice 2: Voici 7 phrases. Dans certaines phrases, l’accord du verbe avec son sujet est incorrect!

Consigne: Effectue le balisage de chacune de ces phrases (encadre le sujet en bleu, souligne le verbe en rouge, fais une flèche du sujet au verbe et n’oublie pas d’inscrire sous le sujet et le verbe les jetons s/s et nt/nt). Si l’une des phrases comprend un accord incorrect, réécris-la entièrement sur la ligne en dessous.

(ATTENTION: Dans ces phrases, seul le verbe peut être modifié.)

1. Les arbres morts de la forêt nourrissent les champignons et de nombreux insectes.

→

2. La faune et la flore s’observe au niveau du sol.

→

3. La ville des Grenoblois accueillent cette année le Tour de France 2020.

→

4. Tout le monde chantent pour la fête de l’école.

→

5. Il y a des objets par terre, les enfants les ramassent. Sarah et Romain joue ensuite avec.

→

6. L’araignée mord ses proies. Elle les paralyse pour les manger.

→

7. Les joueurs de l’équipe veule gagner le match! Pas de bol, elle perdent à cause d’un penalty.

→

Exercice 3: On a dicté dans une classe la phrase suivante:
« Les consoles de jeux de ta chambre sont en panne, tu les changes ».

Certains ont écrit « changes » tandis que d'autres ont écrit « changent ». Jules veut éliminer « changes » et écrire « changent » car pour lui le verbe changer s'accorde avec « les consoles de jeux » repris par le mot « les ». De plus, mettre un s à change est une erreur car ce « s » correspond à la marque du pluriel des noms et ne s'applique pas pour les verbes.

Consigne: Que penses-tu de son explication? Es-tu d'accord avec lui ou n'es-tu pas d'accord?
Explique pourquoi, en donnant tes preuves. N'oublie pas de laisser des traces de ton raisonnement.

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

Exercice 4: Les accords en nombre.

4.1) Remplace Hugo par Hugo et Lisa.

Fais toutes les modifications nécessaires possibles et surligne-les dans ton texte.

« Tous les jours, Hugo se rend au travail à pied, à travers la ville. Le long du chemin, il écoute et chante avec passion les musiques du moment. Un jour, le jeune homme aperçoit au sol un enfant inconscient! C'est alors qu'il appelle les pompiers et lui sauve la vie.

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

4.2) Choisis une phrase que tu as modifiée. Recopie la et fais le balisage de celle-ci pour expliquer les accords.

->.....

Exercice 5: Invente une petite suite de 3 lignes maximums (2 phrases et 3 verbes minimums) sur ce que font les enfants dans le jardin en remplaçant les enfants par d'autres mots. **Attention aux accords! Écris au présent!**

« Les enfants jouent dans le jardin quand soudain ... »

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

Annexe 8 : Recueil des données à partir d'un pre-test « Un martien » d'un élève de CM2 de la « classe expérimentale »

X ① Ils ont des maisons qui ressemble à des champignons et il n'y a
② pas d'école ici c'est la meilleure planète de la galaxie. Mes
X ③ Ici le chocolat et les bombon n'existe pas par exemple au goûter
④ on mange des légumes c'est dégueu. Mais les papa et les maman
X ⑤ sont au ordre des enfants genial non. Et parfois Vénusien viennent
⑥ nous rendre visite il sont beaucoup plus différent. Par exemple
⑦ leur papa est risquer mais au mois sur vénus le chocolat sa
⑧ existe. C'est trop bon. Le mieux sa qu'une famille de riche
X ⑨ ma adopté et comme il obéisse à tout les enfants si je leur
X ⑩ demande d'aller au cinéma avec François il me réponde
X ⑪ oui. Et maintenant que j'habite sur mars plus besoin d'
⑫ avoir une bonne note en géographie.

Légende

- **En vert:** Accords sujet-verbe corrects
- **En jaune:** Accords sujet-verbe incorrects. L'accord manquant ou erroné est entouré en jaune.
- **Au crayon à papier:** Autres accords sujet-verbe recueillis. Ce recueil m'a ainsi permis de vérifier si la séquence pouvait permettre aux élèves de s'améliorer de manière globale sur tous les autres types d'accords (5.3). Cette copie faisait partie des 8 élèves sélectionnés pour ce recueil. Il s'agit d'une copie d'un élève de CM2 d'un niveau initial faible (élève 11).
- **Croix dans la marge:** Ce sont des points de repérage pour l'entretien métagraphique que nous avons passé avec cet élève. Cela nous permettait de trouver plus rapidement les cibles sur lesquelles nous allons questionner l'élève. Un extrait de cet entretien est d'ailleurs disponible en Annexe 9.

Annexe 9: Extrait d'un entretien métagraphique passé avec un élève de CM2 de la « classe expérimentale » à partir de sa production écrite réalisée lors du pré-test « Un martien »

Présentation: - Il s'agit de l'entretien métagraphique d'un élève que nous nommerons (M) / (PE) : professeur

- Chaque situation de l'entretien correspond à l'analyse d'un accord sujet-verbe par l'élève.

Tous les accords sélectionnés sont issus du pré-test présent en **Annexe 8**.

- Cet entretien comprenait un total de 7 situations : nous avons fait le choix de ne faire figurer dans ce mémoire que les plus pertinents d'entre eux, soit un total de 3 situations.

Situation 2 : « *Et parfois les Vénusiens vienne ...* »

PE (6) : Et là, si je te dis : « Parfois les Vénusiens vienne... » . Pourquoi avoir écrit « vienne » comme ça ?

M (5) : ... Non ce n'est pas juste, je me suis trompé.

PE (7) : Et pourquoi tu t'es trompé ?

M (6) : En fait, c'est les Vénusiens, ils sont plusieurs et moi j'ai écrit au singulier.

PE (8) : Et pourquoi à ce moment là tu as écrit au singulier ?

M (7) : Je ne sais pas.

PE (9) : C'est assez marrant par moment, vous faites des erreurs et vous ne savez pas dire pourquoi. Par contre, c'est très bien que tu te rendes compte maintenant de ton erreur.

Situation 4 : « *Ils ont des maisons qui ressemble à des champignons* » .

PE (18) : Si je te dis « Ils ont des maisons qui ressemble à des champignons », le « ressemble » ici, que tu peux-tu en dire ?

M (15) : Ah ben là, c'est pareil.

PE (19) : C'est pareil, pourquoi?

M (16) : Ben parce que c'est « des maisons » et « ressemble » il est au singulier alors que « des maisons » c'est au pluriel.

PE (20) : Et « ressemble », tu l'avais accordé à quoi là?

M (17) : Je ne sais pas, j'ai dû l'accorder avec « qui », je ne sais pas pourquoi.

PE (21) : Oui, il y'a des possibilités que ce soit ça. Donc là c'est bien, tu m'as retrouvé le sujet qui était bien « des maisons ». C'est très bien.

Situation 5 : « *et comme il obéisse à tout les enfants ...* » .

PE (22) : Ici : « et comme il obéisse à tout les enfants ... » . J'aimerais savoir pourquoi tu m'as écrit « il obéisse » de cette manière.

M (18) : Parce que « il » j'ai oublié de le mettre au pluriel.

PE (23) : Et le « il » correspond à quoi ?

M (19) : « Il » ... et bien c'est les martiens.

PE (24) : Les martiens mais de quoi? Parce qu'ici tu as marqué « [...] une famille de riche ma adopté et comme il obéisse ... » . C'est qui qui « obéisse ».

M (20) : C'est la famille de riche.

PE (25) : C'est la famille, « la famille » c'est au singulier mais dans une famille on a qu'un seul individu ou ...

M (21) : Non, il y en a plein, il y a plusieurs personnes et du coup, j'ai dû accorder « obéisse » avec famille qui n'était pas au pluriel.

PE (26) : D'accord. Voilà. Donc tu as certainement du retranscrire le « il » sans « -s » par rapport au mot famille alors qu'en fait le mot famille, certes il est au singulier mais dans une famille on a plusieurs individus. Tu saurais me réécrire « obéisse » correctement car, ici, comme tu n'as pas mis le bon sujet, forcément ton verbe n'est pas bien accordé. Est-ce que tu peux me dire comment tu l'écrirais ?

M (22) : Avec « ent » à la fin!

Annexe 10 : Comptage des chaînes d'accords et résultat du pré-test « Un martien » pour la « classe expérimentale »

Pré-test « Un martien »	Liste des verbes à la 3 ^e personnes du pluriel avec leur sujet retrouvés au sein des productions écrites (Sujet-Verbe N°...)											Score (en entier et en pourcentage)									
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	N°9	N°10	N°11	Accords Sujet-Verbe corrects	Accords Sujet-Verbe incorrects	Pourcentage de réussite	Pourcentage d'erreur						
CM1																					
Élève 1	AUCUN PLURIEL ***																				
Élève 2	X – les martien parle	X – ils ons	X – ils dormes	X – il on	X – des chaussures [...] qui sappelle*	X – elle sont**	X – il on	X – il vive				0	8	0,0	100,0						
Élève 3	ABSENTE																				
Élève 4	X – Deux martien à l'école se combat											0	1	0,0	100,0						
Élève 5	✓ - les martiens parlent	✓ - ils arrêtent	X – leur mot ressemble**	✓ - leurs animaux sur Mars sont	✓ - Les martiens ont	✓ - ils sont	✓ - ils ont	X – leurs maisons on	✓ - Ce sont les mars			7	2	77,8	22,2						
Élève 6	✓ - ils se déguisent	X – il a**	X - il mon									1	2	33,3	66,7						
Élève 7	X – les martien ont	✓ - ils ont										1	1	50,0	50,0						
Élève 8	X – il ont**											0	1	0,0	100,0						
Élève 9	X – les glace sont	✓ - les souris n'ont	X – les saucice sont	X – les voiture sont	✓ - Les martiens sont	✓ - les bébés font	✓ - les adultes font	✓ - les enfants font	X – les bâtiment sont			5	4	55,6	44,4						
CM2																					
Élève 10	✓ - qu'ils dient*	✓ - King Kong et Mario sautent	✓ - ils sont									3	0	100,0	0,0						
Élève 11	✓ - Ils ont	X – des maisons qui ressemble	X – le chocolat et les bonbon n'existe pas	X – les papas et les maman sont	X – les Vénusien vienne	X – il sont**	X – il obéise**	X – il me réponde				1	7	12,5	87,5						
Élève 12	✓ - les villes volent*	✓ - ils ont	✓ - ils déployent*	✓ - les martiens sont								4	0	100,0	0,0						
Élève 13	✓ - Ils sont	✓ - Ils ont	X - des oreilles qui bouge	✓ - ils rigolent	✓ - ils portent	✓ - ils ne portent	✓ - les personnages sortent	X - le film se passent**	X – Les martien peuvent ...	X – ... et peuvent		6	4	60,0	40,0						
Élève 14	AUCUN PLURIEL																				
Élève 15	✓ - des chats et des chiens qui ont	✓ - ils sont	X - il sont**	X – Plusieurs martien sont								2	2	50,0	50,0						
Élève 16	AUCUN PLURIEL																				
Élève 17	✓ - ils ont	✓ - ils respirent	✓ - ils se trouvent	X – les cinq frère meurent	X – les cinq frère brûlent*	X – les cinq frère fondent	X – les cinq frère disparaissent*	✓ - les cinq frères sont				4	4	50,0	50,0						
Élève 18	X – des voitures qui vole											0	1	0,0	100,0						
Élève 19	AUCUN PLURIEL																				
Élève 20	AUCUN PLURIEL																				
Élève 21	AUCUN PLURIEL																				
Élève 22	✓ - les martiens sont	✓ - ils sont	✓ - les maisons des martiens font									3	0	100,0	0,0						
Élève 23	X – il font	✓ – ils appellent*	X – les créateur de mars sont	X – les lapin crétin sont	X – il sont	X – il abuse**	X – il sont					1	6	14,3	85,7						
Élève 24	✓ - Les maisons des martiens sont	✓ - Les pièces sont	✓ - Les vêtements sont									3	0	100,0	0,0						
Légende	Accord Sujet-Verbe correct		✓		Élèves choisis pour l'étude menée en 5.3 du mémoire		* Note relative à l'élève 13		Somme total de ✓ et de X		41		43								
	Accord Sujet-Verbe incorrect		X		Niveau « faible »		Élèves 11 et 23		84												
	Type d'erreur		Marque d'accord du sujet erronée seulement		Niveau « moyen »		Élèves 9 et 17		Malgré son score de 60 %, j'ai fait le choix d'inclure ce participant ici afin d'avoir au moins deux élèves par tranche de niveau. Aucun autre choix n'était possible à cause du manque de participants ayant des verbes à analyser sur les 3 tests.												
			Marque d'accord du verbe erronée seulement		Niveau « bon/très bon »		Élèves 5 et 13*														
Erreurs de marques présentes à la fois sur le sujet et le verbe		Niveau « excellent »		Élèves 12 et 24				* Erreurs commises autres que celle relative à la marque du verbe non prise en compte (radical etc.)									** Erreur déterminée en fonction du contexte		*** Cela signifie qu'aucune chaîne d'accords à la 3 ^e personne du pluriel n'était présente dans le texte de l'élève		

Annexe 11 : Comptage des chaînes d'accords et résultat du pré-test « Un martien » pour la « classe contrôle »

Pré-test « Un martien »	Liste des verbes à la 3 ^e personne du pluriel avec leur sujet retrouvés au sein des productions écrites (Sujet-Verbe N°...)														Score (en entier et en pourcentage)					
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	N°9	N°10	N°11	N°12	N°13	N°14	Accords Sujet-Verbe corrects	Accords Sujet-Verbe incorrects	Pourcentage de réussite	Pourcentage d'erreur		
CM1																				
Élève 1	✓ - ils font	✓ - ils prennent	✓ - ils disent	✓ - ils regardent	✓ - ils mont*	✓ - ils le fabriquent	✓ - ils font	✓ - ils ressemblent	✓ - ils ont	✓ - elles sont	✓ - elles ont	✓ - les dauphins qui nagent			12	0	100,0	0,0		
Élève 2	✓ - ils font	✓ - ils mettent	X - les couleurs se rejoignent	✓ - ils font	✓ - ils prennent	✓ - ils les mangent	✓ - ils sont	✓ - ils mangent	✓ - ils mangent	X - ils adore	✓ - ils mont*	✓ - ils ont	✓ - ils ont	✓ - mes amis m'y ont	12	2	85,7	14,3		
Élève 3	AUCUN PLURIEL																			
Élève 4	X - les cages étais														0	1	0,0	100,0		
Élève 5	✓ - Les voitures sont	✓ - Les personnes sont	✓ - ils volent	X - Les animaux de compagnie ressemblent	✓ - les guépards vont	✓ - ils vont	✓ - les martiens vont								6	1	85,7	14,3		
Élève 6	AUCUN PLURIEL																			
Élève 7	X - les maison qui sont	X - des chane qui ressemble	✓ - ils sont	X - ils ressemble*	✓ - ils parlent										2	3	40,0	60,0		
Élève 8	✓ - les martiens ont	X - et eux me raconte	✓ - ils vont	✓ - ils vont	X - ils resorte*	✓ - ils vont	X - ils [...] et en sorte	✓ - ils se reposent	✓ - ils vont	X - ils [...] et en sorte	✓ - ils vont	✓ - ils dansent	✓ - ils font	✓ - ils ont	10	4	71,4	28,6		
Élève 9	✓ - ils mangent	✓ - ils font													2	0	100,0	0,0		
Élève 10	AUCUN PLURIEL																			
Élève 11	AUCUN PLURIEL																			
CM2																				
Élève 12	✓ - ils mangent	✓ - les scorpions font													2	0	100,0	0,0		
Élève 13	X - ils s'appelle	X - ils on	X - ils naréter*	✓ - ils ont	✓ - ils mont*	✓ - ils ont									3	3	50,0	50,0		
Élève 14	✓ - Les aliens voyagent	✓ - les aliens dorment													2	0	100,0	0,0		
Élève 15	ABSENTE																			
Élève 16	X - ils n'on	X - les nuits son	✓ - quelques martiens ont	✓ - ils ont	X - les touriste son										2	3	40,0	60,0		
Élève 17	X - les martien on	X - il lui on	X - des martien était												0	3	0,0	100,0		
Élève 18	✓ - les maisons sont	✓ - les martiens ont	✓ - leurs vêtements sont												3	0	100,0	0,0		
Élève 19	X - Des martien mon	✓ - Les martiens mangent													1	1	50,0	50,0		
Élève 20	✓ - Les martiens ont	✓ - elles sont	✓ - Mes voisins ont												3	0	100,0	0,0		
Élève 21	X - les bébé grandissent	X - ils manges	X - ils manges	X - leurs affaires à l'école se mange	X - il la mange**										0	5	0,0	100,0		
Élève 22	✓ - ils sont	✓ - ils ont	✓ - les plantes s'arose*	✓ - ils écrivent											4	0	100,0	0,0		
Élève 23	AUCUN PLURIEL																			
Élève 24	ABSENTE																			
Élève 25	✓ - ces voitures ont														1	0	100,0	0,0		
Élève 26	X - Les forêt de 3M déclare son														0	1	0,0	100,0		
Légende	Accord Sujet-Verbe correct		✓												Somme total de ✓ et de X		65	27		
	Accord Sujet-Verbe incorrect		X												92					
	Type d'erreur	Marque d'accord du sujet erronée seulement																		
	Marque d'accord du verbe erronée seulement																			
	Erreurs de marques présentes à la fois sur le sujet et le verbe																			
					* Erreurs commises autres que celle relative à la marque du verbe non prise en compte (radical etc.)								** Erreur déterminée en fonction du contexte							
													*** Cela signifie qu'aucune chaîne d'accord à la 3 ^e personne du pluriel n'était présente dans le texte de l'élève							

Annexe 12 : Comptage des chaînes d'accords et résultats du post-test « Un martien » pour la « classe expérimentale »

Post-test « Un martien »	Liste des verbes à la 3 ^e personnes du pluriel avec leur sujet retrouvés au sein des productions écrites (Sujet-Verbe N°...)									Score (en entier et en pourcentage)			
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	N°9	Accords Sujet-Verbe corrects	Accords Sujet-Verbe incorrects	Pourcentage de réussite	Pourcentage d'erreur
CM1													
Élève 1	AUCUN PLURIEL ***												
Élève 2	AUCUN PLURIEL												
Élève 3	X – les martien apellent									0	1	0,0	100,0
Élève 4	X – les monstres maquille	X – il se combat**	X – ils se quombate*							0	3	0,0	100,0
Élève 5	✓ -ils sont	✓ - ils sont	✓ - ils me disent							3	0	100,0	0,0
Élève 6	✓ - ils se battaient	✓ - ils faisaient	X – tous les personnage partent							2	1	66,7	33,3
Élève 7	X – les chiens s'appelle	X – les fourmi s'appelle								0	2	0,0	100,0
Élève 8	X – les martiens était									0	1	0,0	100,0
Élève 9	✓ - les poubelles sont	X – les saucisse sont	X – les habitant de la planète mars on	X – il sont	X – les vitre sont	✓ - les arbres ont	X – les tronc d'arbre son	X – les chien s'appelle	X – les fourmi appelle	2	7	22,2	77,8
CM2													
Élève 10	✓ - les villageois sont	X – les patates craigne	X – les patates explose	X – les parents se retourne						1	3	25,0	75,0
Élève 11	✓ - ils viennent	✓ - ils sont								2	0	100,0	0,0
Élève 12	✓ - Beaucoup de meurtres sont	✓ - Les stormtroopers tuent								2	0	100,0	0,0
Élève 13	X - Leurs maison sont	✓ - ils appellent	X – des vaisseau s'écrasent	✓ - les martiens se dirigent						2	2	50,0	50,0
Élève 14	AUCUN PLURIEL												
Élève 15	X – les pokémons se nourri*	X – il trouve**								0	2	0,0	100,0
Élève 16	AUCUN PLURIEL												
Élève 17	✓ - ils peuvent	X – deux sirènes le sauve	X – Les deux sirènes l'emmène	✓ - Ils trouvent	X – ils l'emmène					2	3	40,0	60,0
Élève 18	ABSENTE												
Élève 19	X – ce sont mes pokémone préféré	X – tous mes nouveau copains étus								0	2	0,0	100,0
Élève 20	AUCUN PLURIEL												
Élève 21	X – il font	X – il son**	X – Il se rapproche**	X – Il me lance**						0	4	0,0	100,0
Élève 22	✓ - Les vidéos sont	X – les Pokémon existent*	✓ - les chiens aussi se tiennent	✓ - les chiens volent	✓ - les terriens pensent	✓ - les voitures ne volent	X – elle avance**	X – les martiens on		5	3	62,5	37,5
Élève 23	X – elle sont									0	1	0,0	100,0
Élève 24	✓ - Mes parents sont	✓ - Ils vivent	✓ - Mes douze enfants sont	✓ - nos amis et familles de Mars étaient						4	0	100,0	0,0
Légende	Accord Sujet-Verbe correct		✓						Somme total de ✓ et de X	25	35		
	Accord Sujet-Verbe incorrect		X							60			
	Type d'erreur	Marque d'accord du sujet erronée seulement											
	Marque d'accord du verbe erronée seulement												
	Erreurs de marques présentes à la fois sur le sujet et le verbe												
					* Erreurs commises autres que celle relative à la marque du verbe non prise en compte (radical etc.)			** Erreur déterminée en fonction du contexte		*** Cela signifie qu'aucune chaîne d'accords à la 3 ^e personne du pluriel n'était présente dans le texte de l'élève			

Annexe 13 : Comptage des chaînes d'accords et résultats du post-test « Cauchemar » pour la « classe expérimentale »

Post-test « Cauchemar »	Liste des verbes à la 3 ^e personnes du pluriel avec leur sujet retrouvés au sein des productions écrites (Sujet-Verbe N°...)							Score (en entier et en pourcentage)				
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	Accords Sujet-Verbe corrects	Accords Sujet-Verbe incorrects	Pourcentage de réussite	Pourcentage d'erreur	
CM1												
Élève 1	✓ - Les livres commencent	✓ - ils m'attaquent	✓ - les livres lui coupent	✓ - des verres de champagne m'attaquent	✓ - les diabolos menthes m'envoient			5	0	100,0	0,0	
Élève 2	X - Les grognements son	✓ - sa mère et lui vont	✓ - tous les habitants font					2	1	66,7	33,3	
Élève 3	✓ - 3 morts-vivants commencent	X - 2 chiens à trois tête qui essaillent	✓ - ils sont	✓ - 2 clowns tueurs l'ont				3	1	75,0	25,0	
Élève 4	✓ - ils sont	X - ils vont						1	1	50,0	50,0	
Élève 5	✓ - ils se dirigent	✓ - ils viennent						2	0	100,0	0,0	
Élève 6	ABSENT											
Élève 7	AUCUN PLURIEL ***											
Élève 8	X - ils se retrouvi							0	1	0,0	100,0	
Élève 9	✓ - Ils vont	X - les poupee Russe de Capucine vont						1	1	50,0	50,0	
CM2												
Élève 10	AUCUN PLURIEL											
Élève 11	X - Toutes les deux me regarde	X - Elles on	✓ - elles sont					1	2	33,3	66,7	
Élève 12	✓ - des caméras donnent	✓ - Elles me sautent	X - Les têtes tombes					2	1	66,7	33,3	
Élève 13	✓ - Mes pieds ne sont	X - mes jambes son	X - ils son	✓ - ils sursautent	X - la dame et ses enfant crient	✓ - ses enfants crient	✓ - des milliers de projecteur m'éclectent*	4	3	57,1	42,9	
Élève 14	X - Les chienne qui s'appelle	✓ - Elles appellent	✓ - Ils sont	X - ils se rendormaire*				2	2	50,0	50,0	
Élève 15	ABSENTE											
Élève 16	X - les kidnappers m'emporte	✓ - plein de personne viennent	✓ - Ils me mettent	✓ - Ils me mettent				3	1	75,0	25,0	
Élève 17	✓ - elles me font							1	0	100,0	0,0	
Élève 18	ABSENTE											
Élève 19	✓ - Mes parents dorment	✓ - les démons n'ont	✓ - les démons lui répondent	X - tout les anciens habitant ont	✓ - ils ont			4	1	80,0	20,0	
Élève 20	✓ - ils ne sont	✓ - ils ne sont						2	0	100,0	0,0	
Élève 21	✓ - les loups, les tigres et les lions viennent	X - les loups manges	X - plein de sang qui dégouline	X - les loups manges	X - il passe**	X - Anabelle et Chuki qui lui mette		1	5	16,7	83,3	
Élève 22	✓ - tous les zombies viennent	X - sa bouche et ses yeux sorte	X - plein de chiens saute					1	2	33,3	66,7	
Élève 23	X - les chant de hiboux règne	✓ - les morts demeurait	X - ces gouttes coloré, était	X - il sont	X - les mains sortant m'empêche			1	4	20,0	80,0	
Élève 24	✓ - ils me disent	✓ - Disent les vampires	X - les livre qui font					2	1	66,7	33,3	
Légende	Accord Sujet-Verbe correct		✓								Somme total de ✓ et de X	
	Accord Sujet-Verbe incorrect		X								65	
	Type d'erreur	Marque d'accord du sujet erronée seulement										
		Marque d'accord du verbe erronée seulement										
		Erreurs de marques présentes à la fois sur le sujet et le verbe										
				* Erreurs commises autres que celle relative à la marque du verbe non prise en compte (radical etc.)			** Erreur déterminée en fonction du contexte		*** Cela signifie qu'aucune chaîne d'accords à la 3 ^e personne du pluriel n'était présente dans le texte de l'élève			

Annexes 14 à 19 : L'ensemble de ces annexes est relatif aux résultats obtenus lors du post-test sous forme d'exercices décontextualisés (**annexe 5**) et peut aider à la compréhension de la partie 5.4 du mémoire.

Annexe 14 : Résultats relatifs à la dictée de l'exercice 1 du post-test : Score de réussite pour chacun des mots cibles de la dictée

Mots à relever dans la dictée	Enfants (s)	Aventuriers (s)	ils (s)	Découvre (s)	Jouent (nt)	Cherchent (nt)	Preignent (nt)	Mangent (nt)
Score de réussite par mots	22	7	21	18	21	10	22	13
	95,65 %	30,43 %	91,30 %	78,26 %	91,30 %	43,48 %	95,65 %	56,52 %

Annexe 15 : Résultats relatifs à la transposition de l'exercice 4 : Score de réussite pour chacun des mots cibles de la transposition

Mots à relever dans la dictée	Se rendent (nt)	Écoutent (nt)	Chantent (nt)	Aperçoivent (nt)	Appellent (nt)	Sauvent (nt)
Score de réussite par mots	21	21	20	16	17	6
	91,30 %	91,30 %	86,96 %	69,57 %	73,91 %	26,09 %

Annexe 16 : Légende associée au tableau des résultats de l'exercice 2 du post-test

<h1>Légende</h1>	
Phrases correctes	Performance
Élèves ayant vu que la phrase était juste	Réussite (✓)
Élèves pensant voir une erreur: tentative de correction erronée	Erreur (X)
Phrases incorrectes	Performance
Erreur remarquée par l'élève qui en a fait une bonne correction	Réussite (✓)
Erreur remarquée par l'élève qui en a fait une correction erronée	Erreur (X)
Erreur non remarquée par l'élève	
Pas de performance	
NON FAIT (X)*	Aucune réponse n'est visible de la part de l'élève pour la phrase donnée.
* Note relative au « NON FAIT (X) »	
Cas de prise en compte	Pour calculer le score obtenu des élèves et la moyenne global de l'exercice sur l'ensemble de la classe.
Cas de non prise en compte	Dans les cas des calculs de score par catégorie de phrases & par phrases afin d'obtenir des résultats uniquement basés sur les élèves ayant tenté quelque chose sur cet exercice. C'est la même chose pour le total obtenu « par couleur » qui ne les prend pas non plus en compte.

Annexe 17 : Résultats relatifs à l'exercice 2 du post-test : Score de réussite par élève; pour chaque catégorie de phrase et phrase seule.

Post-test exercice 2	Liste des catégories effectuées pour regrouper les huit chaînes d'accords ciblées dans l'exercice								Score (en entier et en pourcentage) obtenu par chaque élève à l'exercice					
	Sujet composé d'un pluriel suivi d'un singulier (PS)		Sujet au pluriel car composé de deux noms au singulier (SS)		Sujet composé d'un singulier suivi d'un pluriel (SP)		Cas particulier d'un GN au singulier		Sujet composé de deux pluriels (PP)		Score total de réussite	Score total d'erreur	Pourcentage de réussite	Pourcentage d'erreur
	Les arbres morts de la forêt nourrissent (P1)	Les joueurs de l'équipe veule (P7)	La faune et la flore s'observe (P2)	Sarah et Romain joue (P5Bis)	La ville des Grenoblois accueillent (P3)	Elle les paralyse (P6)	Tout le monde chantent (P4)		les enfants les ramassent (P5)					
CM1														
Élève 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	7	1	87,5	12,5		
Élève 2	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	6	2	75,0	25,0		
Élève 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8	0	100,0	0,0		
Élève 4	✓	X – veule	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	1	87,5	12,5		
Élève 5	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	7	1	87,5	12,5		
Élève 6	✓	X – veule	✓	X	✓	NON FAIT (X)	X – chantent	✓	4	4	50,0	50,0		
Élève 7	✓	✓	X	X	X – accueillent	✓	X	✓	4	4	50,0	50,0		
Élève 8	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	0	8	0,0	100,0		
Élève 9	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	6	2	75,0	25,0		
CM2														
Élève 10	✓	✓	✓	✓	X	NON FAIT (X)	✓	✓	6	2	75,0	25,0		
Élève 11	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	6	2	75,0	25,0		
Élève 12	✓	✓	✓	✓	X – accueillent	✓	✓	✓	7	1	87,5	12,5		
Élève 13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8	0	100,0	0,0		
Élève 14	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	6	2	75,0	25,0		
Élève 15	✓	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	1	7	12,5	87,5		
Élève 16	✓	X	✓	✓	X	NON FAIT (X)	X	✓	4	4	50,0	50,0		
Élève 17	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	3	5	37,5	62,5		
Élève 18	ABSENTE													
Élève 19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8	0	100,0	0,0		
Élève 20	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	5	3	62,5	37,5		
Élève 21	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	NON FAIT (X)	0	8	0,0	100,0		
Élève 22	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8	0	100,0	0,0		
Élève 23	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8	0	100,0	0,0		
Élève 24	✓	✓	X – s'observe	✓	X – accueillent	✓	✓	✓	6	2	75,0	25,0		
Score de réussite et d'erreur en fonction des catégories des chaînes d'accords (donné en entier et en pourcentage) *														
✓	35	85,37 %	30	75,00 %	27	71,05 %	13	65,00 %	20	100,00 %				
x	6	14,63 %	10	25,00 %	11	28,95 %	7	35,00 %	0	0,00 %				
Score de réussite et d'erreur par chaîne d'accords elle-même (donné en pourcentage) *														
✓	100,00 %	70,00 %	75,00 %	75,00 %	50,00 %	100,00 %	65,00 %	100,00 %						
x	0,00 %	30,00 %	25,00 %	25,00 %	50,00 %	0,00 %	35,00 %	0,00 %						

* Ces scores ne prennent pas en compte les « NON FAIT (X) » du tableau.

Annexe 18 : Résultats relatifs à l'analyse d'accord proposée dans l'exercice 3 du post-test

Nombre de critère présent sur la copie de l'élève		Marquage relatif au comptage*	Total de copie	
Aucun critère trouvé		X	14	60,87 %
Un seul critère a été trouvé	Seul le critère de marque a été trouvé	M	2	8,70 %
	Seul le critère du sujet a été trouvé	S	2	8,70 %
Les deux critères ont été trouvés		X	5	21,74 %

* Obligatoire pour comptabiliser l'absence ou la présence de critère dans le tableau d'origine non fourni ici.

Critère à trouver	Pourcentage de présence
Critère de marque: Avec « tu » la marque du verbe est « -s » au présent (ou la marque « -nt » correspond au pluriel)	29,17 %
Critère du sujet: Le sujet de la phrase est ici « tu » et non « les consoles de jeux »	29,17 %

Annexe 19 : Résultats relatifs à la petite production écrite proposée dans l'exercice 5 du post-test (similaire au tableau 2 & 3 du mémoire)

Résultats relatifs à l'exercice 5 du post-test					
Nombre total d'accords sujet-verbe collectés par groupe classe *	Nombre total d'accords sujet-verbe corrects (en entier et en pourcentage)	Part des erreurs de marque du sujet et du verbe (en entier et en pourcentage)		Part des accords corrects des verbes homophones et non homophones par groupe classe (en entier et en pourcentage)	
		Erreurs sur la marque du sujet	Erreurs sur la marque du verbe	Verbes homophones (49) **	Verbes non homophones (33)
82	63	8	14	38	29
	76,83 %	36,36 %	63,64 %	77,55 %	87,88 %

* Comptage de tous les verbes présents sur la copie hormis ceux au passé simple et les formes en « c'est » et « il y'a ».

** (49): nombre de verbes homophones ou non homophones comptabilisés en tout sur l'ensemble des accords sujet-verbe collectés.

Annexe 20 : Moyenne des scores obtenus par « la classe expérimentale » pour chacun des exercices en fonction du niveau de classe de l'élève

	Exercices du post-test	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4	Exercice 5	Moyenne des scores
Moyennes obtenues par niveau de classe pour chaque exercice (en pourcentage)	Moyenne de la classe entière	72,83 %	67,93 %	30,43 %	73,19 %	77,92 %	63,61 %
	Moyenne des CM1	66,67 %	68,06 %	11,11 %	59,26 %	84,76 %	56,36 %
	Moyenne des CM2	76,79 %	67,86 %	42,86 %	82,14 %	74,23 %	68,28 %

Année universitaire 2019-2020

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

Titre du mémoire : Enseigner la gestion de l'accord sujet-verbe en production
d'écrit au cycle 3

Auteur : M. SARDANO Thomas

Résumé : Ce mémoire se propose de tester les effets d'une séquence mise en place dans une classe de CM1-CM2. Cette dernière concerne la discipline du Français, plus spécifiquement l'orthographe grammaticale, et a pour objet de traiter la notion des accords sujet-verbe. Son objectif était ainsi d'amener les élèves à mieux gérer et réussir à faire ce type d'accord dans un contexte de production écrite particulièrement difficile : l'élève doit, en effet, concilier plusieurs activités en parallèle pouvant facilement l'entraîner en situation de surcharge cognitive. Les erreurs d'accords sujet-verbe y sont alors souvent fréquentes. Pour ce faire, nous avons choisi de construire notre séquence à partir de l'approche intégrée présentée par Allal (2018) : chaque séance prenait ainsi la forme d'une boucle originale mêlant à la fois exercices d'orthographe grammaticale décontextualisés, productions écrites et « *phrase dictée du jour* ». Sept semaines ont été nécessaires pour recueillir nos données. Malgré l'absence d'un groupe contrôle, les données collectées mettent tout de même en avant une relative progression chez certains apprenants en ce qui concerne les accords à la 3^e personne du pluriel : l'âge ainsi que le niveau initial des élèves seraient des facteurs à prendre en compte dans l'évaluation de l'efficacité de notre séquence.

Mots clés : Français ; étude de la langue ; orthographe grammaticale; CM1; CM2 ; approche intégrée

Summary : This dissertation intends to test the effect from a sequence which settled in CM1 / CM2 class. This last one is about French discipline, especially grammatical spelling, and it is going to concern subject-verb agreement. Her aim was to lead student to better manage this type of agreement in a written work context particularly difficult : the student must reconcile several activities simultaneously which may easily cause a cognitive overload. Then the subject-verb agreement mistake are frequently. In order to do this, we have chosen to build our sequence thanks to Allal's integrated approach (2018) : So, every session has taken the form of original loop by mixing both decontextualized grammatical spelling exercises, written work and « *Sentence of the day* ». Seven weeks have been necessary in order to gather our data. Despite the group control absence, the collected data highlight relative progress in some types of learners concerning the third person plural agreement : eventually, the student's age as well as their initial level would be factor to take into account in order to assess the effect of our sequence.

Keywords : French ; study of the language ; grammatical spelling ; CM1 ; CM2 ; integrated approach