L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire

Karine Bonnal

▶ **To cite this version:**

Karine Bonnal. L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2016. Français. NNT : 2016TOU20087 . tel-01497070

HAL Id: tel-01497070

https://theses.hal.science/tel-01497070

Submitted on 5 Apr 2017

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.

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :
Karine Bonnal

le vendredi 4 novembre 2016

Titre :

L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire
Volume I

École doctorale et discipline ou spécialité :
ED CLESCO : Sciences du langage

Unité de recherche :
CLLE UMR 5263, CNRS & UT2J

Directeur/trice(s) de Thèse :

Claudine GARCIA-DEBANC

Jury :
Catherine BRISSAUD, Professeure des universités , Université Grenoble Alpes, rapporteur
Marc BRU, Professeur émérite , Université Toulouse Jean Jaurès
Joaquim DOLZ, Professeur des universités, Université de Genève
Marie-Laure ELALOUF, Professeure des universités, Université de Cergy-Pontoise, ESPE Académie de Versailles, rapporteur
Claudine GARCIA-DEBANC, Professeure des universités, Université Toulouse Jean Jaurès, ESPE Midi-Pyrénées Toulouse, directrice

Université Toulouse 2-Jean Jaurès

École doctorale CLESCO Sciences du langage

Unité de recherche
CLLE UMR 5263, CNRS & UT2J

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité : sciences du langage

L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire

Bonnal Karine

Présentée et soutenue publiquement

Le 04 11 2016

Jury

Mme Catherine BRISSAUD,
Professeure des universités en Sciences du Langage,

Université Grenoble Alpes, rapporteur

Mr Marc BRU,
Professeur émérite en Sciences de l'Education,

Université Toulouse Jean Jaurès

Mr Joaquim DOLZ,
Professeur des universités en Sciences de l'Education,

Université de Genève

Mme Marie-Laure ELALOUF,
Professeure des universités en Sciences du Langage,

Université de Cergy- Pontoise, ESPE Académie de Versailles, rapporteur

Mme Claudine GARCIA-DEBANC,
Professeure des universités en Sciences du Langage,

Université Toulouse Jean Jaurès, ESPE Midi-Pyrénées Toulouse, Directrice

Remerciements

Parfois allée, piste, sentier, route, passage, avenue, rue, chaussée, chemin de croix…il parait que « le chemin se construit en marchant » (Machado). Mais « le chemin est long du projet à la chose » (Molière). La thèse fut pour moi un long chemin initiatique.

Je remercie sincèrement et chaleureusement tous ceux, nombreux, qui m'ont accompagnée sur ce chemin. Je n'aurai pas assez de cette page pour des remerciements à la hauteur de ce qu'ils m'ont donné, et ces quelques lignes sont bien peu en retour de leur attention. Je sais qu'ils comprendront.

Ma directrice de recherche, inspiration et guide, qui m'a permis de mener à bien ce travail. C'est une belle rencontre qui ne date pas d'hier. Elle m'a montré le cap. Aujourd'hui, je me sens ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre, comme dirait Verlaine. Et c'est en grande partie à elle que je le dois.

Ma famille, ma base, qui m'a donné le courage et l'énergie nécessaires pour cette longue marche, et puis tellement d'affection. Je suis admirative de votre patience ! Mention toute particulière pour mes filles…

Mes amis, source d'évasion, de joies et soutien indéfectible, qui m'ont permis de respirer lorsque l'air manquait et que la fatigue était présente. Merci pour votre bonne humeur sans faille et vos conseils même si je ne les ai pas toujours suivis !

Mes collègues, énergie intellectuelle mais pas seulement, toujours prêts à débattre, ouverts, dynamiques. Je les remercie pour la rigueur et l'ouverture qu'ils m'ont données. Je les remercie aussi pour le temps de travail qu'ils m'ont permis de prendre et leur bienveillance, toujours.

Les collègues enseignants qui ont participé à cette recherche. Sans eux rien n'aurait été possible ! Merci pour m'avoir ouvert la porte et pour la confiance accordée. J'espère sincèrement ne pas l'avoir trahie.

Les rencontres de passage, surprises que l'on puisse consacrer quatre ans de sa vie à l'accord sujet-verbe ! Mais qui se sont toujours lancées dans le débat avec un plaisir non dissimulé. Comme quoi, l'orthographe…

Enfin, j'adresse une pensée à tous les lieux parfois insolites qui ont su se faire accueillants pour que chaque instant soit mis à profit : salle de bain, coins de table, cafés, chambre d'hôtel … avec une mention toute particulière pour ma voiture.

Des pensées particulières pour Claudine, Théa, Leelou, Gisèle, Francis, Joël, Nicole, Gabriel, Mathieu, Amélie, Marie, Philippe, Emmanuelle, Florence, Marie-Catherine, Agnès, Jean-François, Bénédicte, Jeff, Franck, Jean-Yves, Camille, Myriam, Valérie, Sandrine, Christophe, Samuelle, Linda, Sébastien, Delphine, Stéphanie…

Un grand MERCI !

Théa écrit : **Une fille qui s'appelé Leelou*

Après discussion avec elle sur le fait qu'elle a fait une erreur, elle se corrige. Elle écrit : *Une fille qui s'appelait Leelou*

et dit : « C'est plus logique comme ça, car c'est plus joli ! »

À mes filles.

SOMMAIRE

SOMMAIRE **1**

INTRODUCTION **5**

1ERE SECTION - CONCEPTS POUR L'ANALYSE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE : ETAT DES RECHERCHES EN LINGUISTIQUE, PSYCHOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE **17**

CHAPITRE 1 - DE LA DESCRIPTION LINGUISTIQUE DU PLURISYSTEME ORTHOGRAPHIQUE AUX TRAVAUX DE RECHERCHE PSYCHOLINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES SUR LA GESTION DES ACCORDS **19**

1.1. Les études linguistiques sur le plurisystème orthographique du français. 19

1.2. Procédures et performances pour la gestion des accords présentées dans les travaux en psycholinguistique. 28

1.3. Procédures et performances pour la gestion des accords en situation de classe présentées dans des travaux en didactique 40

SYNTHESE DU CHAPITRE 1 ..... **45**

CHAPITRE 2 - L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE : HISTOIRE, PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES ET RECHERCHES EN DIDACTIQUE **47**

2.1. Les prescriptions institutionnelles : organisation curriculaire, contenus et activités. 47

2.2. Les recherches en didactique de l'orthographe. 62

2.3. Articulation entre recherches en didactique et pratiques d'enseignement de l'orthographe 78

SYNTHESE DU CHAPITRE 2 ..... **82**

CHAPITRE 3 - CONCEPTS ET OUTILS POUR L'ANALYSE DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT **83**

3.1. Caractérisation du concept de pratique 84

3.2. La prise en compte des outils dans l'analyse de pratiques d'enseignement 88

3.3. Des concepts fondateurs pour une analyse didactique des pratiques d'enseignement 93

3.4. Méthodes d'analyse utilisées dans des recherches en didactique sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe. 106

3.5. Concepts et outils retenus pour notre recherche sur des pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe en fin d'école primaire 115

SYNTHESE DU CHAPITRE 3 ..... **117**

2EME SECTION - METHODOLOGIE **119**

CHAPITRE 4 - QUESTIONS DE RECHERCHE, DONNEES ET CRITERES D'ANALYSE **121**

4.1. Questions de recherche 121

4.2. Les données recueillies dans les dix classes de notre recherche 122

4.3. Le choix des terrains d'observation 151

CHAPITRE 5 - INGENIERIE DIDACTIQUE : PRINCIPES DE CONSTRUCTION ET ACTIVITES PROPOSEES 155

5.1. Quatre principes de construction pour l'ingénierie didactique 156

5.2. L'ingénierie didactique : le dossier présenté aux enseignants 162

3EME SECTION – RESULTATS 175

CHAPITRE 6 - ÉTUDE LONGITUDINALE DES PERFORMANCES DES ELEVES DES 10 CLASSES DANS LA GESTION DES ACCORDS 177

6.1. Rappel des hypothèses à partir des tests orthographiques afin de dresser le profil des classes 178

6.2. Profil initial des classes à partir des tests de novembre et analyse comparative des performances par niveau 179

6.3. Etude longitudinale des performances des élèves : analyse comparative des tests en novembre, janvier et juin 192

6.4. Profils de classe pour questionner la pratique 207

SYNTHESE DU CHAPITRE 6 212

CHAPITRE 7 – ANALYSE DE LA SEANCE DE MISE EN PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ACCORD SUJET-VERBE DANS LES CLASSES DE QUATRE ENSEIGNANTS SANS INGENIERIE EN FIN D'ECOLE PRIMAIRE 215

7.1. Classe G. 216

7.2. Classe H 228

7.3. Classe I 238

7.4. Classe J 246

7.5. Analyse des résultats de la mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire 254

SYNTHESE DU CHAPITRE 7 262

CHAPITRE 8 - ANALYSE DE LA PREMIERE SEANCE DE MISE EN PLACE DE L'INGENIERIE DIDACTIQUE DANS SIX CLASSES DE FIN DE PRIMAIRE. UN TRAVAIL SUR LE « *MOT SIGNAL* » ET LES « *BALLES D'ACCORD* » 265

8.1. Rappel des critères d'analyse 267

8.2. Rappel quant à l'ingénierie didactique proposée 268

8.3. Classe A 269

8.4. Classe B 276

8.5. Classe C 283

8.6. Classe D 288

8.7. Comparaison fine des classes C et D de CM1 au vu de leur pratique contrastée 293

8.8. Classe E..... 301

8.9. Classe F..... 307

8.10. Analyse globale de ces résultats..... 312

SYNTHESE DU CHAPITRE 8..... 317

CHAPITRE 9 - ANALYSE DE LA 5EME SEANCE DE L'INGENIERIE DIDACTIQUE DANS SIX CLASSES DE FIN DE PRIMAIRE : LA MISE EN PLACE DE LA PHRASE DICTEE DU JOUR 321

9.1. L'exercice de la phrase dictée du jour et le contexte de la recherche 323

9.2. Dimension mésogénétique 324

9.3. Dimension chronogénétique 335

9.4. Dimension topogénétique 346

SYNTHESE DU CHAPITRE 9..... 348

CHAPITRE 10 - MISE EN RELATION DES PERFORMANCES DES ELEVES ET DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN ORTHOGRAPHE SUR L'ACCORD SUJET-VERBE..351

10.1. Analyse croisée des performances d'élèves et des pratiques d'enseignement observées 352

10.2. Mise à l'épreuve de l'analyse croisée entre performances et pratiques d'enseignement grâce à l'étude des performances de deux élèves en difficulté, choisis par classe et par niveau..... 358

10.3. Evaluation de l'ingénierie 362

SYNTHESE DU CHAPITRE 10..... 371

CONCLUSION..... 375

BIBLIOGRAPHIE..... 389

SOURCES INSTITUTIONNELLES..... 402

SITOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE 402

TABLE DES MATIERES COMPLETE..... 403

LISTE DES TABLEAUX 423

TABLE DES ILLUSTRATIONS..... 429

Une table des matières complète se trouve à la fin de ce volume ainsi que les tables des tableaux et des illustrations.

Les annexes de ce travail sont placées dans le volume II.

INTRODUCTION

« En France, l'orthographe sert à se distinguer socialement ».

Ce titre d'un article de l'historien Claude Lelièvre, spécialiste du système éducatif, paru dans le journal *Le Monde* du 16 février 2016, souligne le poids social de l'orthographe. Il revient sur la polémique, qui opposait au cours de l'hiver 2016, le ministère de l'Education Nationale et l'Académie française sur les « rectifications orthographiques », datant pourtant de 1990. « L'orthographe révisée est la référence. » (Programmes d'enseignement de l'Ecole, 2015). Cette petite phrase, extraite des programmes scolaires entrant en vigueur en septembre 2016, a déclenché cette polémique. La phrase figurait pourtant dans les programmes scolaires de juin 2008. Depuis, les controverses sur ces rectifications n'ont cessé d'agiter l'opinion. A titre d'exemple, nous pouvons relever quelques titres de presse de cette période : « l « Ognon », « nénufar », accent circonflexe : la réforme surprise de l'orthographe » (Le Figaro, 5/02/2016), « A la Une : l'orthographe, bataille d'Hernani » (RFI, 6/02/2016), « Réforme de l'orthographe : l'accent circonflexe ne sera pas banni de la langue française » (RTL, 6/02/2016), « Académie : « La réforme de l'orthographe porte atteinte au génie de la langue » » (Le Figaro, 15/02/2016), « Najat Vallaud-Belkacem : « La réforme de l'orthographe n'existe pas ! » » (Le Monde, 18/02/2016). Véritable question vive de notre société, toucher à l'orthographe serait comme toucher à l'essence même de l'identité française. Pourtant ces rectifications ne sont pas nouvelles.

Les rectifications formulées par le Conseil supérieur de la langue française et défendues par le secrétaire perpétuel de l'Académie, Maurice Druon sont soumises à un premier vote en mai 1990, puis approuvées par les Immortels de l'Académie française en janvier 1991. Ces rectifications touchent essentiellement les mots composés, les accents et, de façon plus générale, les mots dont la graphie est irrégulière ou variable. En fait, cette réforme vient en quelque sorte ratifier et régulariser des usages déjà présents dans notre langue.

Alors pourquoi tant de passion pour ces « rectifications » ? Cette controverse, échappant parfois à toute rationalité, nous semble représentative de l'attachement des français à leur langue, et à ses fondements qu'il convient de préserver sous peine d'ébranler l'identité française. Pourtant, la langue française parlée et écrite aujourd'hui est différente de la langue française du Moyen Age, sa forme évoluant au fil des siècles.

L'orthographe, mémoire diachronique, est le témoin de cette évolution, de cette manière d'écrire et de représenter une idée propre à une période donnée. La phonétique historique (De la Chaussée, 1982) témoigne de cet héritage et souligne la construction en strates, telle qu'à chaque époque correspond une graphie – ou une façon de prononcer cette graphie. Copistes, imprimeurs, académiciens, réformateurs ou défenseurs d'un vocabulaire dit « savant » font évoluer notre langue dans un va-et-vient constant entre

conservatisme et modernisme, dans l'idée que l'« on sanctionne souvent aujourd'hui ce qui deviendra l'usage correct de demain » (Catach, citée par Gey, M. (1987)). Catach (1991) prône un changement de l'orthographe en le légitimant par l'évolution et en démontrant que la langue aujourd'hui n'est qu'une source d'erreurs pour les élèves, à cause notamment de ses règles qu'elle juge souvent absurdes. Néanmoins, si Nina Catach se révèle favorable à une réforme, elle n'adhère pas à la cause de ceux qui défendent une graphie phonologique, qui serait, selon elle, une destruction de toute une partie de notre patrimoine. Elle défend cette position en soulignant que les marques morphologiques sont nécessaires à l'intelligibilité de la langue et qu'une écriture phonétique poserait des problèmes d'ambiguïté, particulièrement pour les marques du pluriel. L'approche historique qui pose le problème de l'évolution de la langue se double donc d'une réflexion sur les aspects linguistiques et la structure de cette langue, la langue écrite n'étant pas la simple transcription de l'oral.

Les tentatives de réformer l'orthographe sont donc inscrites dans l'histoire même de notre langue et son évolution (Baddeley, 2013) Il s'agit bien souvent de régulariser des usages déjà présents, même si cette ratification se heurte à des détracteurs (Klinkenberg, 2013), faisant de l'orthographe une passion française. Ce débat social autour de l'orthographe entre conservatisme et modernisme trouve de fait un écho à l'Ecole.

La passion française pour l'orthographe remonte au 19ème siècle. L'orthographe qui ne faisait pas partie de l'instruction élémentaire au 17ème siècle devient quasiment le seul enseignement du français jusqu'à la fin du 19ème siècle. De matière au départ insignifiante, l'orthographe devient une discipline incontournable avec un exercice phare : la dictée. La dictée devient l'épreuve unique pour le recrutement des maitres d'école et l'épreuve reine pour le brevet élémentaire et le certificat d'études primaires. Elle est encore aujourd'hui un exercice mythique à l'école, la ministre de l'Education Nationale (discours du 18 septembre 2015) prônant un retour à la « dictée quotidienne » en classe. Elle est aussi un outil de classement à l'échelle sociale pour les nombreux concours d'orthographe organisés : championnats de France d'orthographe (1985), Dicos d'or (1992), Timbrés de l'Orthographe, championnat national d'orthographe créé par une maison d'édition spécialisée dans l'orthographe (les Editions de l'Opportun) et la Poste (2009 à aujourd'hui). Elle sert souvent d'indicateur pour le recrutement professionnel et des entreprises se développent pour proposer une remise à niveau en orthographe. Ainsi en est-il du développement du projet Voltaire, service en ligne d'entrainement à l'orthographe, proposant une certification en orthographe à afficher sur le curriculum vitae, prisée par de plus en plus d'entreprises.

L'orthographe est omniprésente dans notre société et le mot d'ordre est de ne plus commettre de « faute ». Comme le souligne Claude Lelièvre (2016) : « en France, même au XXIe siècle, […] on a le droit de ne pas maitriser une règle de trois… mais pas de « fauter » en orthographe. La langue écrite est devenue l'un des deux totems […] constitutif de notre identité. » (*Le Monde*, 2016). L'orthographe, parangon de

l'identité sociale, et composante indispensable pour l'apprentissage de la langue écrite, ne souffre pas de demi-mesure. Et les manuels, livrets d'exercices et autre coaching orthographique pour écrire sans faute (Gaignard, 2010) fleurissent en librairie pour ne plus commettre de faute et se réconcilier avec l'orthographe (Fripiat, 1999). Car si l'excellence orthographique est un objectif à atteindre, le chemin pour y parvenir n'est pas aisé.

Plusieurs recherches ont montré que les performances des élèves, comparées à celles d'autrefois, sont en baisse (MEN-DEP, 1996, Manesse, Cogis, 2007, Rocher, MEN-DEPP, 2008). En 2005, les élèves de 5ème ont le niveau en orthographe des élèves de CM2 de 1987 (Manesse, Cogis, 2007). Les difficultés se concentrent surtout sur l'orthographe grammaticale. Les élèves, malgré le temps consacré à l'orthographe et l'apprentissage précoce des règles d'accord dès la première année de scolarité, continuent à faire des erreurs. Le constat est avéré d'un décalage entre la connaissance des règles et la compétence des élèves à les appliquer en situation de production (Jaffré, Bessonnat, 1993, Cogis, Manesse, 2007, Brissaud, Cogis, 2011). Et les difficultés persistent au collège et montrent un décalage entre prescription et acquisition des élèves en fin de scolarité obligatoire (Brissaud, Lefrançois, 2014, Brissaud, 2015), notamment lorsque le milieu social est peu favorisé (Dolla, Establet, 1973, Brissaud, 1999, Totereau, Brissaud, Reilhac, Bosse, 2013).

L'Ecole ne peut se soustraire au poids social de l'orthographe et son rôle est alors primordial pour que les performances des élèves s'accordent aux exigences sociales. Mais l'entreprise est difficile car elle ne peut ignorer que « l'orthographe française est pour une part, retorse et byzantine » (Manesse, 2007, p. 81 ».

D'un point de vue linguistique, l'orthographe française est considérée comme l'une des plus difficiles au monde (Jaffré, 1999, Jaffré, Pellat, 2008) du fait de son opacité : ce qui s'écrit n'est pas toujours ce qui s'entend, notamment pour le pluriel. Au déséquilibre du système orthographique français, 37 phonèmes pour 130 graphèmes, s'ajoute la nécessité de porter attention aux unités sémiographiques (Fayol, Jaffré, 2008) portant les informations quant à la désinence, à la personne, à la famille de mots et au nombre. L'orthographe est alors à comprendre comme un « plurisystème », réseau complexe de « systèmes intereliés » (Catach, 1990). Dans ce plurisystème, les marques du nombre font partie de la catégorie des « morphogrammes grammaticaux » (Catach, 1980) qui, grâce au principe graphique, permettent une meilleure compréhension du sens de l'énoncé. L'enjeu est alors de savoir quand écrire ces marques du pluriel, souvent non perceptibles à l'oral. Mais cette difficulté épistémologique n'est pas seule en cause pour maitriser l'orthographe et notamment les accords. Elle se double de difficultés psycholinguistiques liées à la complexité des notions à acquérir.

D'un point de vue psycholinguistique, l'accord en nombre est un processus cognitif complexe du fait de la multiplicité des tâches à effectuer : repérer la zone sensible, catégoriser les mots, identifier leur relation, connaître les règles d'accord et les marques morphologiques associées, poser enfin les marques adéquates.

Cette multiplicité de tâches entraine une surcharge cognitive, avec des difficultés accrues notamment selon la position des mots et la longueur de la chaine d'accord (Jaffré, Bessonnat, 1993). Les recherches se penchent alors sur les acquisitions orthographiques grâce à l'observation des usages des élèves et mettent en lumière le fait que ces acquisitions prennent du temps jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, que les difficultés se concentrent sur la gestion des connaissances orthographiques dans la production de textes remettant alors en cause un enseignement uniquement axé sur les connaissances déclaratives, ainsi que l'importance de porter attention aux conceptions métagraphiques des élèves afin de comprendre les erreurs et le moyen d'y remédier. « La nature des problèmes à résoudre ne varie pas énormément d'un niveau scolaire à l'autre. Ce qui change, en revanche, c'est la capacité à les résoudre » (Jaffré et Bessonnat, 1993 : 36). Et la manière de les résoudre, pourrait-on ajouter ». (Brissaud, 2011, p. 5). Parmi les zones de difficulté récurrentes, « le verbe reste le point d'achoppement de l'apprentissage de l'orthographe en français » (Cogis, 2007, p. 83). De même, le singulier ne semble pas poser de problème (Nadeau, Fisher, Cogis, 2012, Brissaud, Cogis et Totereau, 2014), la difficulté se focalisant ainsi sur le pluriel verbal (Totereau, Thévenin, Fayol, 1997, MEN-DPD, 2002, Rocher, MEN-DEPP, 2008). Certains pluriels sont par ailleurs plus difficiles à marquer que d'autres, notamment sous l'impact de l'homophonie (Nadeau, Fisher, Cogis, 2012) ou du contexte syntaxique avec la présence de rupteurs (Fayol et Largy, 1992, Jaffré, Bessonnat, 1993, Brissaud, 1998). Ces zones de difficultés concernent aussi tous les élèves indépendamment du milieu social, confirmant ainsi le lien entre difficultés et causes linguistiques. Cependant, si ces difficultés sont bien présentes, les recherches soulignent aussi que tous les élèves progressent, avec un écart relevé en CM2 qui se réduit en 6ème (Brissaud, Cogis et Totereau, 2014). L'apprentissage de l'orthographe, et des accords en particulier, est complexe et demande du temps. Comment concilier alors les difficultés linguistiques, psycholinguistiques et les exigences sociales d'une orthographe sans erreur, d'autant plus que le niveau des élèves est en baisse ? L'attention se porte alors sur les pratiques d'enseignement et la transposition interne (Chevallard, 1991) à laquelle les enseignants doivent procéder. Deux pistes sont alors à suivre : celle des prescriptions institutionnelles et celle des propositions de recherches en didactique.

Les prescriptions institutionnelles avant les années 1970 insistent sur l'entrainement, l'apprentissage des règles et vouent un culte à l'orthographe (au 19ème siècle surtout) qui est un but à atteindre. Peu à peu cependant, la place de l'orthographe dans les prescriptions institutionnelles se modifie, faisant évoluer de pair les conceptions de son enseignement. Les prescriptions de 2008 font aussi référence à une grammaire normative, notamment à travers l'importance de l'apprentissage des règles mais soulignent l'intérêt de « développer une attitude réflexive sur la langue » et consolident l'idée d'une grammaire d'observation. Dans les prescriptions de 2015, entrant en vigueur à la rentrée de septembre 2016, la langue voit son étude associée à la compétence de « comprendre le fonctionnement de la langue ». Il ne s'agit plus de la

connaissance exhaustive des éléments grammaticaux, mais de la compréhension des pratiques langagières à l'oral et à l'écrit. Ces programmes se placent du côté de la « grammaire descriptive » et font écho aux propositions récentes des recherches en didactique, notamment celles de Brissaud, Cogis (2011) et Nadeau, Fisher (2014).

Ces recherches récentes en didactique de l'orthographe s'appuient sur les travaux de recherches en linguistique et psycholinguistique évoqués plus haut. Brissaud et Cogis (2011) lient le plurisystème orthographique (Catach, 1980) et l'opacité de l'orthographe française avec la difficulté pour les élèves d'orthographier les morphogrammes grammaticaux, notamment le pluriel verbal. L'accord sujet-verbe est ainsi montré comme le plus difficile du fait de l'opacité très fréquente des marques qui y sont associées. La difficulté vient aussi de la possible confusion entre les marques du pluriel verbal et celles du pluriel nominal acquises plus précocement, ce qui implique une catégorisation des marques par les élèves. Enfin cet accord peut aussi être perturbé par la position des mots dans la phrase et la longueur de la « chaine d'accord » (Jaffré, Bessonnat, 1993). Autant de points qui font de la compétence de réaliser l'accord sujet-verbe, la compétence la plus difficile à acquérir pour les élèves. En lien direct avec cette complexité, Brissaud et Cogis (2011) soulignent aussi le temps nécessairement long pour l'acquisition de ce processus cognitif complexe et engagent à traiter l'orthographe comme une tâche problème pour laquelle il est nécessaire d'apprendre « à interpréter les erreurs comme des traces d'une appropriation progressive de la norme orthographique par les élèves » (Brissaud, Cogis 2011 p. 32). Elles engagent les enseignants à ne pas s'en tenir aux simples constats et observations de difficultés mais à comprendre, à réfléchir, à manipuler l'orthographe parfois opaque, « toute l'orthographe ne se résume pas aux fautes ! » (Brissaud, Cogis 2011 p. 32).

Nous avons ainsi choisi d'étudier l'accord sujet-verbe, point nodal des difficultés, à travers l'observation des pratiques enseignantes pour documenter dans quelle mesure les principes de réflexion et de manipulation de l'orthographe étaient mis en œuvre dans les classes. Car les propositions d'un enseignement de l'orthographe, tâche-problème, s'appuyant sur une démarche réflexive sont régulièrement évoquées par les travaux de recherche en didactique depuis une trentaine d'années.

Ces travaux ont été réalisés dans le cadre des recherches-action menées à l'INRP dans les années 1980 et 1990. Elles donnent lieu à deux ouvrages : *Orthographe : avec ou sans dictée* (Chaumont coord., 1980) et *Savoir orthographier* (Angoujard coord., 1994), ouvrages qui remettent en cause l'exercice de la dictée dans sa forme traditionnelle, ainsi que l'enseignement uniquement transmissif en privilégiant un élève acteur de ses apprentissages. Ces orientations donnent alors lieu à des dispositifs innovants : principalement les ateliers de négociations orthographiques de Haas (1994), la dictée 0 faute d'Angoujard (1994), les propositions de travail sur les chaines d'accord (Jaffré, Bessonnat, 1993, Jaffré, Ducard,

Sandon, 1994, Ducard, Honvault et Jaffré, 1995), la phrase dictée du jour de Cogis (2005), ou encore la phrase donnée du jour de Brissaud et Cogis (2011).

Ce courant, prônant une attitude réflexive des élèves sur la langue, est cependant resté assez longtemps minoritaire face au courant traditionnel pour lequel faire de l'orthographe, c'est essentiellement corriger des fautes. Néanmoins, il s'impose dans les instructions complémentaires de 1985 pour l'école primaire, les programmes de 2002 pour le cycle 3 puis les programmes suivants, qui rappellent la nécessité de réfléchir sur la langue et d'associer l'apprentissage des règles aux manipulations linguistiques qui les fondent.

« Arrêtons de faire de l'orthographe une religion ! » (Catach, 1995). En accord avec cette injonction de Catach, prescriptions institutionnelles et travaux de recherche en didactique convergent vers une approche raisonnable de l'orthographe affranchie du poids de la tradition. Ainsi :

> « l'orthographe fait peur, ou fascine exagérément. Elle provoque souvent des effets de blocage, chez les maitres comme chez les élèves. Notre expérience montre qu'il est aujourd'hui possible de définir et de mettre en œuvre des projets d'enseignement nouveaux. Mais il faut pour cela s'affranchir du poids des traditions scolaires et mettre enfin l'orthographe à sa juste place : importante mais seconde. Les élèves apprendront d'autant mieux l'orthographe que l'école leur permettra de voir en elle un système, certes complexe, mais dont ils peuvent découvrir progressivement les principales caractéristiques ; ils découvriront ces caractéristiques d'autant mieux qu'elle constituera à leurs yeux un instrument placé au service de l'activité de production de textes écrits et dont il s'agit de s'assurer une maitrise raisonnable » (Angoujard, 1994, p.7).

Des chercheurs en didactique engagent à considérer l'enseignement de l'orthographe sous un autre jour que l'enseignement traditionnel, associé à l'enseignement magistral des règles et à la dictée, contre lesquels ils sont même assez sévères, tel Jaffré (2005) :

> « L'apprentissage des règles tel qu'on le concevait voici quelques années n'a jamais permis à lui seul la maitrise de l'orthographe. Les analyses de résolutions de problèmes orthographiques plaident en effet pour la mise en œuvre de processus qui restreignent d'autant le champ d'action de la règle grammaticale. Dans le meilleur des cas, son évocation peut sensibiliser à un fonctionnement orthographique qui va toutefois devoir très vite prendre la mesure de contre-exemples qui invalident la règle » (Jaffré, 2005)

Les recherches en didactique des vingt dernières années se placent résolument du côté de cette « raison » et de la résolution de problèmes orthographiques. L'évolution est notable quant aux notions fondamentales de « règles », nécessaires mais non suffisantes, de « faute », au profit de « l'erreur-outil », de « système orthographique ». Ces recherches proposent des principes, lesquels sont déclinés en activités de mise en œuvre et dispositifs, comme la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, qui ont fait leur preuve pour les apprentissages, notamment pour les élèves de milieux défavorisés (Recherche Canadienne de 2010-2014 de Nadeau et Fisher, 2014). Le rôle de l'enseignant y est vu comme déterminant.

Ainsi, la dictée traditionnelle cède la place à une dictée, non plus but en soi mais moyen d'entrainement à la réflexion et à la gestion de l'orthographe en situation de production d'écrits, avec l'objectif

d'« apprendre l'orthographe pour écrire ses propres textes et non pas pour réussir la dictée. » (Brissaud, 2015). Pour mettre en place ce travail réflexif, les pratiques d'enseignement favorisent les échanges entre pairs et la verbalisation des conceptions métagraphiques, et s'appuient sur des outils de matérialisation du processus cognitif de révision orthographique comme les *balles d'accord* (Cogis, 2005), réutilisables ensuite en situation de production d'écrits. Une telle conception souligne l'intérêt d'une approche intégrée grâce à laquelle « les élèves peuvent alors appréhender l'orthographe dans l'organisation de leurs écrits, ils ne la traitent plus en différé dans des énoncés décontextualisés, coupés de l'expression des contenus, des effets de sens, voire des intentions stylistiques » (David, 2004, p. 70). Les élèves construisent alors efficacement des compétences d'écriture.

Les prescriptions institutionnelles et propositions de recherche sont claires quant aux pratiques d'enseignement à favoriser pour améliorer les performances orthographiques : développer une curiosité par rapport à la langue, privilégier le travail entre pairs, faire verbaliser les élèves sur leur conceptions métagraphiques, favoriser vigilance et révision orthographique. Nous souhaitons étudier comment ces pratiques sont mises en œuvre en situation effective de classe, notamment en ce qui concerne les dispositifs innovants évoqués. En effet, de telles recherches ont été conduites au Québec (notamment Nadeau, Fischer, 2014) mais peu en France.

Ainsi, les difficultés orthographiques sont à envisager et à interroger en lien avec la façon dont elles sont traitées en classe par l'enseignant (Brissaud, Cogis, Totereau, 2014). Car, comme le souligne Cogis (2008), « les enseignants modulent les façons de faire « prescrites » dans des adaptations personnelles […] Il est indispensable, d'une part, de savoir comment est dispensé l'enseignement ordinaire de l'orthographe, d'autre part, de savoir comment cet ensemble de propositions innovantes est mise en place. » Or, poursuit la chercheuse, « aucune étude scientifique n'existe, à notre connaissance, qui fasse un état des lieux de l'enseignement de l'orthographe » (Cogis, 2008, p. 11). Depuis quelques années, les recherches en didactique se sont particulièrement attachées à documenter ces pratiques. Elles portent sur l'enseignement de la grammaire et non directement de l'orthographe.

Par exemple, de 2008 à 2010 la recherche ELEF (État de lieux de l'enseignement du français) dirigée par Suzanne Chartrand, assistée par Andrée Lord, sur l'enseignement de la grammaire au secondaire québécois (Chartrand, Lord, 2010). Toujours au Québec, c'est aussi le travail de Gauvin fondé sur la description des interactions didactiques en classe de première secondaire (Gauvin, 2014). En France, des chercheurs se sont aussi penchés sur ces pratiques à l'école élémentaire (Elalouf, Péret, 2009), et notamment sur celles des enseignants débutants (Péret et al., 2008, Garcia-Debanc, 2009). Des études se sont aussi intéressées à l'observation de la mise en œuvre de dispositifs dans les classes, comme la recherche formation RAhORL sur l'Observation Réfléchie de la Langue, menée de 2005 à 2008 pour

comprendre ce qui peut faire obstacle, chez des enseignants de cycle 3, à la mise en œuvre de méthodes pertinentes (Sautot, Lepoire, 2009).

Pour l'orthographe, les recherches portent sur l'exercice emblématique de la dictée (Brissaud, Mortamet, 2015) ou les dispositifs innovants que sont la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour (Recherche FQRSC 2010-2014, Nadeau, Fisher, 2014). Elles portent aussi sur les capacités cognitives des élèves de cycle 3 pour l'acquisition de l'accord sujet-verbe (Geoffre, Brissaud, 2010, Geoffre, Brissaud, 2012b). Grâce à l'étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2, à travers des tâches de dictée et de production d'écrits, Geoffre (2013, 2014) dresse des profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3et propose une caractérisation des parcours des élèves, ainsi que des perspectives didactiques de mise en œuvre en classe, notamment l'utilisation de la phrase dictée du jour et de la phrase donnée du jour.

L'objectif de ces études est de mieux comprendre ce qui se passe en classe. Au Canada, par exemple, la recherche de Huneault (2013) propose une description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute, suite au travail de Nadeau et Fisher sur la mise en œuvre de dispositifs innovants (Recherche FQRSC 2010-2014, Nadeau, Fisher, 2014). Cependant, les pratiques sont souvent décrites de façon seconde par rapport à l'acquisition des élèves générée par ces pratiques (Geoffre, Brissaud, 2010, Geoffre, Brissaud, 2012b, Geoffre, 2013, 2014). Et le caractère récent de cette orientation de recherche et le manque de données empiriques sur l'enseignement en classe (Cogis, 2008, Brissaud, 2011) sont soulignés, notamment pour l'enseignement de l'orthographe. La rareté des recherches sur les pratiques observées en orthographe nous amène alors à situer notre travail dans ce paysage.

Cette interrogation sur l'orthographe grammaticale et son enseignement n'est cependant pas nouvelle pour nous.

Nous menons une réflexion universitaire sur ces questions depuis les années 1999 avec la rédaction successive de trois mémoires : un mémoire en didactique sur l'orthographe et la notion d'accord, dans le cadre d'une maitrise de Lettres Modernes en 1995, un mémoire portant sur le rapport au savoir en orthographe des élèves de fin de primaire, dans le cadre d'une maitrise en Psychologie clinique en 1999, et un mémoire sur la didactique de l'orthographe à travers l'étude de la morphologie écrite du nombre chez des élèves de cycle 3 et l'étude d'un effet possible d'ingénierie didactique sur l'accord sujet/verbe, dans le cadre d'un master 2 en 2012.

Parallèlement à ce cheminement universitaire, l'orthographe grammaticale et son enseignement ont fait l'objet pour nous d'une réflexion professionnelle approfondie dans l'enseignement primaire, quant aux mises en œuvre possibles pour pallier les difficultés liées à la notion complexe qu'est l'accord sujet-verbe. Professeur des écoles pendant dix-sept années, nous avons ainsi expérimenté nombre de dispositifs dont les dispositifs innovants évoqués précédemment. Suite à ce double cheminement, universitaire et professionnel, des interrogations sont nées de nos investigations : quels sont les dispositifs le plus

favorables aux progrès des élèves pour l'accord sujet-verbe ? Dans ces dispositifs, quelle est la part de l'effet maitre et quelle est la part d'invariants liés à ces dispositifs ? Nous avons donc poursuivi notre travail de recherche pour documenter un peu plus avant l'enseignement-apprentissage de l'orthographe grammaticale, et notamment de l'accord sujet-verbe.

Notre travail de doctorat souhaite répondre à ce questionnement fondateur et décrire l'orthographe telle qu'elle s'enseigne, à travers les pratiques d'enseignement observées *in situ*. A l'articulation entre grammaire et orthographe, nous nous interrogeons plus précisément sur les pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe, point nodal des difficultés linguistiques et psycholinguistiques repérées, et contenu commun à l'observation des pratiques de dix enseignants en classe de fin d'école primaire. Nous avons choisi ce niveau d'enseignement car les compétences concernant l'accord sujet-verbe font partie des compétences attendues en fin de cycle 3. Les programmes de 2008, alors en vigueur au moment de notre recueil de données, indiquent : « Connaître les règles d'accord du verbe avec son sujet » (CE2) et « Appliquer la règle de l'accord. » (en fin de cycle 3). Nous pensons ainsi pouvoir observer et analyser plus particulièrement les difficultés persistantes. Les pratiques d'enseignement de ces dix enseignants sont mises en regard des performances orthographiques des élèves de leurs classes, élèves à qui nous avons proposé des tâches de dictées mais aussi de productions écrites. Ils ont passé trois tests orthographiques tout au long d'une année scolaire. Nous analysons alors ces performances en fonction de la nature des tâches demandées, de la nature des erreurs commises, en mesurant leur progression. A partir de ces relevés, nous examinons l'éclairage sur ces performances que peut apporter la description de pratiques observées, et ce, avec une dimension longitudinale sur une année scolaire. Pour cela, nous avons filmé les enseignants, à plusieurs reprises, en situation de classe. A travers l'étude des choix didactiques effectués par les enseignants, nous nous interrogeons sur des caractéristiques de ces pratiques d'enseignement et leur possible effet favorisant pour six des dix enseignants. Nous étudions aussi la mise en œuvre d'une ingénierie didactique, que nous leur avons proposée, reposant sur les dispositifs innovants précédemment évoqués. Nous avons fait ce choix d'une observation écologique en classe ordinaire pour quatre classes et de l'observation de la mise en œuvre d'une ingénierie didactique pour six classes afin de pouvoir les confronter aux pratiques d'enseignement proposées. La comparaison entre les pratiques d'enseignement sans ingénierie et avec ingénierie nous amène ainsi à décrire les différences de mise en œuvre en situation de classe. Nous nous demanderons dans quelle mesure certaines pratiques s'avèrent favorables pour les apprentissages.

Pour répondre à cette question de la description de l'enseignement de l'orthographe, notre thèse se divise en dix chapitres regroupés en trois sections.

La première section propose un état des recherches en linguistique, psycholinguistique et didactique et présente les principaux concepts pertinents pour l'analyse des pratiques d'enseignement de l'orthographe.

Elle se compose de trois chapitres. Le chapitre 1 expose des recherches de la description linguistique du plurisystème orthographique aux travaux de recherche psycholinguistiques et didactiques sur la gestion des accords. Le chapitre 2 étudie l'enseignement de l'orthographe grâce à un bref historique, une présentation des prescriptions institutionnelles en France et de leur évolution, ainsi qu'un état de lieux des propositions récentes des recherches en didactique de l'orthographe. Ce chapitre permet ainsi d'articuler prescriptions institutionnelles, recherches en didactiques et pratiques d'enseignement de l'orthographe. Le chapitre 3 de cette section est consacré aux concepts et outils pour l'analyse de ces pratiques, utilisées dans les recherches en didactique, et que nous retenons pour l'analyse des pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe des dix enseignants de notre étude.

La deuxième section est consacrée à la méthodologie utilisée. Elle se compose de deux chapitres. Le chapitre 4 pose nos questions de recherche, les données recueillies concernant les élèves et les pratiques d'enseignement des enseignants des dix classes, ainsi que les critères d'analyse de ces données et le choix des terrains d'observation. Le chapitre 5 détaille les principes de construction de l'ingénierie didactique proposée aux enseignants et en présente les activités.

La troisième section est consacrée aux résultats et à leur analyse. Elle se compose de quatre chapitres. Le chapitre 6 expose l'étude longitudinale des performances dans la gestion des accords des élèves des dix classes observées. Notre souhait est de dresser des profils de classe afin de questionner les pratiques d'enseignement dans les chapitres suivants. Le chapitre 7 procède ainsi à l'analyse de la séance de mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants sans ingénierie en fin d'école primaire. Le chapitre 8 traite de l'analyse de la première séance de mise en place de l'ingénierie didactique, et des outils *mot signal* et *balles d'accord*, dans six classes de fin d'école primaire Le chapitre 9 propose l'analyse de la 5ème séance de l'ingénierie didactique mettant en œuvre la phrase dictée du jour dans les six mêmes classes de fin d'école primaire. Ces trois chapitres établissent le profil des pratiques d'enseignement observées dans les 10 classes de l'étude, ainsi que leurs caractéristiques, que ce soit lors de séances prévues par l'ingénierie didactique ou non. La comparaison des pratiques d'enseignement dans les classes sans ingénierie et avec ingénierie permet aussi de documenter la diffusion et l'utilisation des propositions didactiques innovantes de la recherche. Nous avons évoqué la récurrence de ces propositions didactiques innovantes depuis une trentaine d'année. Qu'en est-il de leur utilisation effective et de leur compréhension dans la mise en œuvre en situation de classe ? Enfin, le chapitre 10 permet une mise en relation des performances des élèves mesurées au chapitre 6 et des pratiques d'enseignement en orthographe sur l'accord sujet-verbe. Nous souhaitons déterminer si des invariants de ces pratiques se révèlent favorisants pour les apprentissages. Ce chapitre permet aussi l'évaluation de l'ingénierie didactique proposée et de la mise en œuvre de dispositifs innovants.

Ainsi, notre recherche s'efforce de répondre au vœu de Cogis (2008) : « d'une part, savoir comment est dispensé l'enseignement ordinaire de l'orthographe, d'autre part, savoir comment cet ensemble de propositions innovantes est mis en place ». Notre recherche tente ainsi de comprendre ce qui se passe, ou ce qui ne se passe pas en classe. Grâce à ce travail d'analyse, nous souhaitons décrire comment l'orthographe, notamment l'accord sujet-verbe, s'enseigne. Nous voulons aussi apporter un éclairage sur les modalités pratiques de mise en œuvre des dernières recherches en didactique de l'orthographe (Brissaud, Cogis, 2011, Nadeau, Fisher 2014) à travers la proposition de notre ingénierie didactique. Nous étudions si ce dispositif a des effets sur les élèves. Nous étudions aussi s'il est facteur de transformation des pratiques d'enseignement. Par la comparaison entre classes sans ingénierie et classes avec ingénierie, nous examinons aussi la variabilité des pratiques d'enseignement et si certaines de ces pratiques mettent en lumière des invariants favorables aux apprentissages. Nous souhaitons enfin évaluer le lien entre ces invariants, les principes de l'ingénierie et certaines performances orthographiques des élèves.

1ère SECTION - Concepts pour l'analyse des pratiques d'enseignement de l'orthographe : état des recherches en linguistique, psycholinguistique et didactique

La première section de ce travail se présente comme une recension des concepts pour l'analyse des pratiques d'enseignement de l'orthographe, à partir des recherches en linguistique, psycholinguistique et didactique. Elle se divise en trois chapitres qui présentent tour à tour l'objet de notre recherche selon l'angle de l'acquisition (chapitre 1), celui de l'enseignement (chapitre 2), et celui des pratiques d'enseignement (chapitre 3).

Dans le chapitre 1, nous évoquons les travaux en linguistique sur le plurisystème orthographique du français et ses difficultés pour la gestion des accords. Les morphogrammes grammaticaux jouent un rôle dans la dynamique des accords, pour laquelle une mise en relation des éléments du système orthographique est essentielle. Ce travail sur les chaines d'accord et l'acquisition sont présentés comme difficiles. Les travaux de recherche en psycholinguistique et en didactique identifient alors des procédures d'acquisition pour la gestion des accords qui s'appuient sur des processus mentaux et des modalités, implicite ou explicite, d'apprentissage. Ces procédures donnent lieu à des performances en orthographe grammaticale que nous présentons à partir des travaux en psycholinguistiques et des travaux en didactique.

Suite à ce premier chapitre axé sur l'acquisition de l'accord sujet-verbe, nous consacrons le chapitre 2 à l'enseignement de l'orthographe : son histoire, les prescriptions institutionnelles et les travaux de recherche en didactique. Nous évoquons ainsi les contenus et les activités présents dans l'organisation curriculaire française, du 17ème siècle aux derniers programmes pour l'école primaire en vigueur à la rentrée 2016. Parallèlement, nous présentons les recherches en didactique de l'orthographe, leurs principes d'appui et quelques activités de mise en œuvre de ces principes à travers des dispositifs dits innovants. Ce deuxième chapitre nous permet aussi de pointer la difficile articulation entre recherches en didactique et pratiques d'enseignement et d'évoquer les travaux soulignant ces résistances.

Le chapitre 3 est alors l'occasion d'explorer plus avant ce concept de pratique d'enseignement, de le caractériser et d'inscrire notre travail dans la didactique à travers les concepts et les outils choisis pour l'analyse. Après avoir posé les concepts de transposition didactique, d'intention didactique inscrite dans le triplet fondamental : mésogénèse, chronogénèse, topogénèse, et de configuration didactique, et à la suite de recherches récentes sur les pratiques d'enseignement et en didactique de l'orthographe, nous détaillons nos choix d'analyse et les points d'observation spécifiques retenus pour l'analyse de ces pratiques.

1ère SECTION - Concepts pour l’analyse des pratiques d’enseignement de l’orthographe : état des recherches en linguistique, psycholinguistique et didactique

CHAPITRE 1 - De la description linguistique du plurisystème orthographique aux travaux de recherche psycholinguistiques et didactiques sur la gestion des accords

L'orthographe grammaticale, notamment la notion d'accord sujet-verbe, est un objet d'enseignement difficile. D'un point de vue épistémologique, les difficultés liées à l'opacité de la langue française sont nombreuses, particulièrement pour les marques du pluriel, très souvent non perceptibles à l'oral. Par ailleurs, d'un point de vue psycholinguistique, l'accord en nombre est un processus cognitif complexe, la difficulté étant accrue notamment selon la position des mots dans la phrase (Jaffré, Bessonnat, 1993, Fayol, Jaffré, 2008).

Nous présentons tout d'abord dans ce chapitre les études linguistiques sur le plurisystème orthographique du français, mettant en valeur le rôle des morphogrammes grammaticaux ainsi que la dynamique des accords dans la zone morphogrammique du système. Nous évoquons ensuite les procédures et performances pour la gestion des accords présentées dans les travaux en psycholinguistiques et en didactique, travaux soulignant les difficultés d'acquisition de l'accord sujet-verbe.

1.1. Les études linguistiques sur le plurisystème orthographique du français.

Une langue se basant sur les seuls phonogrammes serait la pure retranscription des sons entendus. Or dans la langue française, l'écrit n'est pas la transcription exacte de l'oral. Le système orthographique français compte 37 phonèmes et 130 graphèmes, nombre de graphèmes étant ainsi non perceptibles à l'oral. Ce déséquilibre est la cause d'une certaine opacité de l'orthographe française qui fait figure dans le cadre de l'écriture des langues de :

> « compromis entre des unités phonographiques qui créent un lien aussi étroit que possible avec une mécanique de base et des unités sémiographiques plus sensibles à la représentation du sens linguistique » (Fayol, Jaffré, 2008, p. 70).

Ainsi, nous trouvons dans la langue écrite d'autres informations que le son, comme le nombre, la désinence, la personne, la famille de mots. Ces informations sont lisibles grâce à la présence de morphogrammes lexicaux ou grammaticaux. Grâce aux travaux de Catach et du groupe HESO, l'orthographe est perçue comme un réseau complexe de « systèmes intereliés » (Catach, 1990)

1.1.1. Présentation du plurisystème orthographique (Catach, 1980).

Le « plurisystème » de Catach (1980) prend comme unité de base le graphème,

> « plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaine écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme…), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaine parlée » (Catach, 1980, p. 16).

Or, notre langue comporte davantage de graphèmes que de phonèmes et donne des informations supplémentaires qu'une seule attention à la correspondance graphie-phonie ne peut résoudre, « notre orthographe [étant] faite pour l'œil » (Catach, 1980, p. 36). La représentation du système, ou « plurisystème » (Catach, 1980) dans lequel s'inscrit la langue française se compose de plusieurs zones sous forme de cercles concentriques.

- Une « zone centrale dense » qui est la zone des graphèmes chargés de transcrire les sons appelés « phonogrammes ».

C'est une zone importante et 80 à 85% des signes d'un texte quelconque en sont issus. Parmi les 130 phonogrammes français, la chercheure relève environ 72 graphèmes, ramenés à 45 graphèmes de base, suffisants pour couvrir les besoins de communication immédiats d'un scripteur débutant. Sur ces 45 graphèmes, elle procède à une ultime sélection qui aboutit à 33 « archigraphèmes », comme les 33 unités théoriques qui constituent le noyau graphémique du français.

- Une « zone secondaire plus dispersée » qui est celle de la transcription de « morphèmes », plus petites unités significatives de la langue orale.

Les « morphèmes » sont transcrits par des « graphèmes » appelés « morphogrammes ». Ils indiquent les marques grammaticales de genre, de nombre ou de flexion verbale ou les marques lexicales de dérivation. Ces éléments sont par ailleurs localisés dans des parties précises du mot, généralement la finale, et l'information qu'ils apportent est souvent redondante, selon un principe de liens facilitant l'identification. Ces morphogrammes relèvent des quatre justifications suivantes :

> « 1. Maintien graphique d'une morphologie « clignotante » (lien avec l'oral : on écrit dans tous les cas ce que l'on entend dans certains cas seulement)
> 2. Information morphosyntaxique supplémentaire, en général redondante (utile en cas de défaillance du système)
> 3. Souplesse et cohésion syntagmatique : liens visuels des éléments de même nature et de même fonction qui peuvent ainsi être dispersés sans inconvénients.
> 4. Information paradigmatique : liens visuels des mots de même fonction ou de même sens, unis par des rapports « étroits » (comme les alternances de masculin et de féminin) ou « larges » (comme les alternances de radicaux et de dérivés). » (Catach, 1980, p. 209)

Cette zone des « morphogrammes » comporte ainsi des éléments instables, qui reposent sur un principe graphique et phonique ou un principe uniquement graphique, soulignant l'opacité de l'orthographe française.

- Une « zone formée d'unités graphiques du lexique », les « logogrammes » ou « figure de mot » (Catach, 1980, p. 268) pour lesquels la graphie ne fait qu'un avec le mot, et lui donne une image globale qui le fait reconnaitre spontanément.

Toutefois, le logogramme n'est pas un idéogramme en ce sens qu'il transcrit le son ainsi que d'autres informations, dans un but de différenciation. Ce sont principalement des mots très courts et homophones comme *et/est*.

- A ces trois zones, la chercheure ajoute un « reliquat de lettres étymologiques ou historiques » qui se retrouvent hors système du fait de la charge d'information très faible ou nulle qu'elles présentent.

Ainsi, la base de notre écriture est phonogrammique, mais chaque phonème ne correspond pas pour autant à une lettre ou un groupe de lettres. Le français, langue complexe et peu transparente, ne se résume pas à une simple correspondance entre le son et la lettre qui le représente. Dans ce « plurisystème », nous portons plus particulièrement attention aux « morphogrammes grammaticaux » qui, grâce au principe graphique, permettent une meilleure compréhension du sens de l'énoncé, les marques du pluriel étant souvent non perceptibles à l'oral.

1.1.2. Le rôle des morphogrammes grammaticaux.

Il est difficile de distinguer deux syntagmes tels : **il joue/ils jouent*, du fait de la non perception des marques du pluriel à l'oral. Ce conflit entre phonographie et sémiographie (Jaffré, 2006, 2013) rend l'orthographe française particulièrement complexe. Elle fait partie, notamment pour la morphographie, des orthographes dites « opaques », ce qui en fait l'une des plus difficiles au monde (Jaffré, 1999) Nous pouvons alors donner une définition de l'orthographe comme une manière de transcrire la langue en conformité,

> « d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autres part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit. » (Catach, 1980, p. 26)

Les marques du nombre s'inscrivent dans la zone des morphogrammes et plus particulièrement dans la catégorie « des morphogrammes grammaticaux », « désinences supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours » (Catach, 1980 p. 210). Cette définition souligne le rapport étroit qui existe entre les différentes « parties » d'une phrase comme c'est le cas pour l'accord sujet/verbe. A titre d'exemple, nous citons la reprise pronominale du groupe sujet dans les phrases : *Les voisins viennent ce soir. Ils mangent chez nous.*

Sans une prise en compte du contexte et du lien entre la reprise pronominale et son antécédent, il est impossible de savoir à l'oral si le sujet *ils* est au singulier ou au pluriel, [ilmâj].

Pour le verbe, les marques peuvent être ainsi :

- visibles et perceptibles à l'oral : *font* vs *fait*, on parle alors de « verbe hétérophone », plus faciles à orthographier (Cogis, 2013)
- visibles et non perceptibles à l'oral : *mangent* vs *mange*, on parle alors de verbe « homophone », ceux qui posent le plus de difficultés (Cogis, 2013)

Par ailleurs, ces marques ne sont pas les mêmes en fonction des classes grammaticales. En effet, il convient de distinguer pluriels nominal et verbal (*les portes/ils portent*), pour lesquels seuls le contexte et les liens que l'on peut faire entre les mots ou les groupes nous permettent de les orthographier

correctement. Nous reviendrons plus loin sur cette notion de « rencontres des parties du discours » (Catach, 1980), reprise par Jaffré et Bessonnat (1993), notamment avec la notion de « chaine morphologique d'accords ». Cette chaine assure maintien de l'information et cohérence du système grâce à la redondance des informations morphosyntaxiques et aux liens graphie-phonie.

Ainsi, l'orthographe française ne peut être abordée sans une référence à cet ensemble de « systèmes intereliés » (Catach, 1990) et des deux principes phonographique et sémiographique, le second étant fondamental pour la compréhension des relations « entre des unités de l'écrit et les unités de la langue porteuses de sens (les morphèmes et les lexèmes ou mots) » (Ducard, Honvault, Jaffré, 1995). Dans une réflexion sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe, la problématique est liée aux liens intersyntagmes et aux marques morphologiques déterminées par ces liens.

Cela nous renvoie au principe sémiographique selon lequel ce qui s'écrit est ce qui signifie, l'orthographe étant la représentation d'un sens. Les morphogrammes grammaticaux permettent cette compréhension, grâce aux informations qu'ils portent– nous pensons à l'exemple de *envoi-s* qui ne peut être qu'un nom commun, *envoi-e-nt* qui ne peut être qu'un verbe à la troisième personne du pluriel et *envoi-e-s* qui ne peut être qu'un verbe au singulier. Pour ce dernier exemple, le rôle de la morphographie est déterminant car seul le graphème –e permet de pouvoir différencier nom au pluriel et verbe à la première ou deuxième personne du singulier (*envois/envoies*).

Pour effectuer l'accord sujet-verbe, cette prise d'informations est nécessaire mais peut s'avérer plus complexe notamment :

- lorsque les marques ne sont pas perceptibles à l'oral, ce qui renvoie au fait qu'il s'agit d'une morphologie « clignotante » pour laquelle on écrit dans tous les cas ce qui ne s'entend pas toujours (Catach, 1980, p. 209)
- lorsque sujet et verbe ne sont pas à côté, la distance augmentant le degré de complexité. Plus les éléments sont éloignés dans la phrase, plus il est difficile de faire des liens entre eux. L'effet de redondance, grâce à « l'information morphosyntaxique supplémentaire » (Catach, 1980, p. 209) est alors important lorsque cette difficulté se présente.

Notre objet de savoir se situe donc dans un plurisystème, dont la prise en compte est essentielle pour la morphographie. Il convient à présent d'en définir plus précisément les contours dans le cadre de notre sujet précis qu'est l'accord sujet-verbe.

1.1.3. La dynamique des accords dans la zone morphogrammique du système.

1.1.3.1. Principes d'identification du verbe et du sujet.

Un travail de réflexion sur l'accord sujet-verbe, demande tout d'abord de poser quelques principes grammaticaux d'identification de ces termes.

La définition du verbe est présentée dans les grammaires traditionnelles comme relevant de critères d'identification de trois ordres :

- sémantique : le verbe exprime l'action ou l'état du sujet.
- morphologique : le verbe est un mot variable qui connait des flexions multiples selon la personne, le nombre, le groupe, le temps, le mode ou la voix. Ces variations peuvent être mises en évidence grâce à des transformations d'énoncés.
- syntaxique : le verbe, mot noyau de la phrase, est l'élément constitutif du groupe verbal, deuxième groupe constitutif de la phrase de base. Il s'identifie grâce aux liens entre les différents constituants de la phrase, notamment avec le groupe sujet.

A ces critères nous ajoutons par ailleurs la distinction entre verbe - la classe grammaticale et prédicat – la fonction (Chartrand, 1996), le prédicat se présentant sous la forme d'un verbe seul ou accompagné de complément, ce qui étend alors la fonction au groupe verbal.

La définition du sujet repose elle aussi sur des principes multiples. Riegel (Riegel, *et al*. 2008, p. 129) propose cinq propriétés pour le circonscrire :

- c'est le premier constituant obligatoire de la phrase
- il régit les marques du verbe
- il peut être mis en évidence grâce à l'extraction par *c'est qui* ou la question *qui est-ce qui, qu'est-ce qui*
- il fait partie des constituants nominaux
- il devient complément d'agent en cas de passivation

D. Creyssels, propose comme Riegel de définir le sujet par « le contrôle qu'il exerce sur la désinence verbale » mais ajoute aussi « la possibilité d'être représenté par un indice de la série il/elle » (1995, p. 212).

Nous remarquons que la définition du sujet donnée par Riegel exclut la reconnaissance selon un principe sémantique, qui serait que le sujet est celui qui fait l'action. Riegel souligne que ce type de reconnaissance, qui fait pourtant partie de la tradition grammaticale, peut même engendrer des erreurs (Riegel, 1998), notamment avec des groupes nominaux sujets longs ou des verbes d'état, et qu'il est à proscrire. Même remarque pour le principe sémantique de reconnaissance du verbe. Prenant en compte la langue comme un système, les principes que nous retenons alors sont essentiellement morphologiques et syntaxiques. Pour reconnaitre le verbe, c'est par exemple le changement temporel de la phrase ou l'encadrement par la négation *ne…pas*. Pour reconnaitre le sujet c'est par exemple l'encadrement par *c'est qui*. Cet ensemble de règles morpho-syntaxiques souligne aussi le fait que l'identification du verbe est fortement dépendante du sujet et vice versa. Ainsi, pour pouvoir orthographier correctement selon la règle grammaticale *Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet*,. les linguistes prônent une logique .morpho-syntaxique d'identification qui s'oppose à la définition logico-sémantique *Le sujet fait l'action*, que l'on retrouve pourtant souvent dans les manuels scolaires (Gourdet, 2008).

Cette logique morpho-syntaxique se retrouve dans la définition que Riegel donne de l'accord :

> « phénomène de transfert d'une ou plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom ou des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms » (Riegel et al., 2008, p. 897).

La compréhension de l'organisation en « plurisystème » (Catach, 1980) de l'orthographe française et de ses quatre « *zones* », ainsi que le fait d'établir des liens entre les parties du discours sont les conditions qui permettent alors d'orthographier correctement les morphogrammes grammaticaux. Pour que le « *phénomène de transfert* » puisse s'effectuer, il s'agit de mettre en relation les éléments du système. Une mise en relation méthodique selon les principes morpho-syntaxiques évoqués plus haut permet ainsi de déjouer une des représentations primitives de l'accord selon laquelle le contrôleur précède la cible avec une conception du sujet comme terme situé devant le verbe (Brissaud, Cogis, 2002), ce qui n'est pas le cas lors de sujet inversé ou éloigné du verbe. Le travail selon le principe des « chaines d'accord » est alors primordial.

1.1.3.2. Les chaines d'accord.

Pour cette notion de « chaine d'accord » nous faisons référence aux termes employés par Jaffré et Bessonnat (1993) lors d'une étude menée en classe de sixième et de cinquième sur l'articulation entre la réflexion grammaticale et la production d'écrits. Ils définissent les « chaines morphographiques » comme « les suites d'éléments qui entretiennent une solidarité morphologique entre eux » (Jaffré, Bessonnat, 1993, p. 28). Ces chaines peuvent avoir plusieurs structures syntaxiques :

- Chaines N, qui comportent obligatoirement un nom
- Chaines GN, qui comportent un groupe nominal
- Chaines GNS + V, composées d'un groupe nominal sujet et d'un verbe
- Chaines GNS + Vêtre + Att, composées d'un groupe nominal sujet suivi du verbe être et d'un attribut du sujet
- Cet exemple : *Les enfants jouent dans le jardin.*, est ainsi composé de deux chaines. :
- Une première chaine GNS + V *Les enfants jouent*, comprenant trois éléments : le déterminant et le nom constitutifs du groupe nominal sujet et le verbe conjugué. Le verbe *jouent*, receveur, porte les marques de nombre et de personne du GNS, donneur, dont le nom noyau est *enfants*.
- Une deuxième chaine GN le jardin, comprenant deux éléments : le déterminant et le nom. Le déterminant le, receveur, porte les marques de genre et nombre du nom *jardin*, donneur.

Par cette définition mettant en valeur le terme « d'éléments », les chercheurs dépassent la relation binaire classique – sujet/verbe, déterminant/nom – telle que l'on peut la voir dans l'exemple ci-dessous, mais qui ne reflète pas la diversité des configurations de la langue. Ainsi la relation binaire classique est à leurs yeux trop réductrice. Ils nous engagent à élargir nos schémas d'interprétation de la notion d'accord selon un principe de position à croiser avec la notion de « pivots » attribuée à certains éléments, notamment si la marque du nombre qu'ils portent est perceptible à l'oral. C'est le cas des déterminants, mais aussi des

noms ou adjectifs marqués à l'oral qui sont une aide pour le repérage de l'accord (voir aussi Ducard *et al*., 1995, sur ce point). Nous reprenons cette notion de « pivot » lors du travail proposé aux enseignants de l'étude quant au « *mot signal* ». Nous renvoyons pour les détails au chapitre 5 dans la partie méthodologie sur l'ingénierie didactique proposée.

Jaffré et Bessonnat présentent trois critères comme « contrastifs » et déterminants pour « les risques potentiels d'erreurs » (Jaffré, Bessonnat, 1993, p. 28-29) :

- le critère de dynamique : le sens classique d'écriture et de lecture est de gauche à droite. Lorsque ce sens n'est pas respecté cela peut entrainer des difficultés de repérage des liens pour l'accord, comme pour les inversions ou les antépositions.
- le critère de position : plus la chaine est longue, plus l'accord est difficile à exécuter
- le critère de rupture : le rupteur qui vient rompre la chaine peut être « désactivant » (adverbe, pronom relatif) ou « distracteur » quand les marques qu'il porte sont différentes des autres éléments de la chaine. L'effet « distracteur » est un effet de rupture plus important que l'effet « désactivant ».

La manipulation des « chaines » est alors essentielle pour repérer les « pivots » mais aussi les zones de difficultés.

Ainsi, la prise en compte conjointe des plans morphologique, syntaxique, et des liens entre les éléments de la chaine d'accord, est incontournable pour accorder, ce que souligne D. Cogis lorsqu'elle définit l'orthographe grammaticale comme relevant de la morphosyntaxe :

> « certains la désignent par les termes d'orthographe relationnelle, soulignant par là qu'elle résulte toujours de la mise en relation d'unités variables avec d'autres unités. » (Cogis, 2005, p.83).

Manesse et Cogis (2007) évoquent à leur tour cette conception morphosyntaxique selon laquelle la connaissance des règles ne saurait être la seule condition de maitrise de cette orthographe. Lorsque l'on souhaite parler de la notion d'accord, il s'agit de prendre en compte le fait que « l'orthographe grammaticale […] se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue » (Manesse, Cogis, 2007, p. 32-33), de même que la « relation qui s'établit entre deux termes, quand l'un exerce une contrainte sur la forme de l'autre » (Manesse et Cogis, 2007, p. 129). La compréhension de l'accord sujet-verbe relève d'une orthographe de règles mais aussi et surtout d'une orthographe en lien avec des procédures morphosyntaxiques et grammaticales permettant d'établir des liens entre éléments de la chaine d'accord, selon un principe donneur-receveur.

1.1.3.3. Le principe donneur-receveur comme mise en relation des éléments du système.

La mise en relation des parties du discours se fait selon un principe de donneur-receveur. Nous empruntons ces termes de « donneur » et « receveur » aux chercheurs canadiens en linguistique notamment Chartrand (1996, 2011). Ces termes sont liés à l'accord grammatical :

- Le *donneur*, habituellement un nom ou un pronom, donne ses marques et ses traits

grammaticaux de genre, de nombre et de personne à d'autres mots, variables eux-aussi, avec lequel il est lié dans la phrase.

- Le *receveur* reçoit les marques et les traits grammaticaux du donneur. Le déterminant, l'adjectif, le participe passé reçoivent le genre et le nombre du donneur, alors que le verbe reçoit la personne et le nombre.

Dans le processus d'accord, un donneur confère ses propriétés morphologiques à un receveur. Le verbe est le receveur des marques de personne et de nombre que lui confère le groupe sujet.

Pour que ce transfert soit effectif, la réflexion doit s'organiser conjointement sur les axes paradigmatique (pour les questions liées à la morphologie) et syntagmatique (pour les questions liées à la syntaxe). Pour pouvoir accorder un verbe avec le groupe sujet, il s'agit ainsi de catégoriser les mots, d'identifier les liens qui les unissent, autrement dit d'identifier le donneur et le receveur, de connaitre les règles d'accord et le codage associé, de les utiliser ensuite à bon escient.

Ce transfert est d'autant plus complexe que l'orthographe française est opaque et les marques morphologiques du nombre très souvent non perceptibles à l'oral. Le travail grammatical de réflexion sur la « chaine d'accord » (Jaffré, Bessonnat, 1993), et les relations entre les éléments de cette chaine, est alors essentiel.

1.1.3.4. Orthographe de transformation/orthographe de relation

La considération des deux axes, paradigmatique et syntagmatique, remet en cause la distinction classique entre orthographe grammaticale et lexicale. Brissaud (1998) relève que cette distinction « n'est plus suffisante pour qui entreprend un travail d'élaboration d'instruments de mesure des acquis des élèves » (Brissaud, 1998, p. 11, citée par Geoffre, 2013, p. 89) et propose une nouvelle distinction plus féconde entre « orthographe de transformation » et « orthographe de relation », les deux étant intimement liées.

« L'orthographe de transformation » relève de l'axe paradigmatique. Pour le verbe, cela renvoie aux variations évoquées dans les principes d'identification et implique une réflexion morphologique quant au choix des flexions utilisées.

Par exemple, dans *Le maitre les regarde.*, il s'agit dans un premier temps de sélectionner le verbe *regarder* comme étant à conjuguer en fonction de la personne, du nombre et du temps. Nous sommes donc dans un processus dit de « transformation » par rapport au verbe à l'infinitif tel qu'on peut le trouver dans le dictionnaire. Pour trouver le verbe, la manipulation sur l'axe paradigmatique telle *changer le temps de la phrase* est alors efficace.

Mais, une fois le verbe extrait, et pour que cette transformation soit complète, il est nécessaire de trouver quel sera le donneur, le mot, ou groupe de mots, en « relation » avec le verbe et qui lui donnera les indications pour apposer la marque morphologique requise.

C'est ce que la chercheure appelle « orthographe de relation », qui relève de l'axe syntagmatique, comme une réflexion quant aux liens que les éléments de la chaine d'accord entretiennent entre eux.

La difficulté repose ainsi sur la connaissance des marques à apposer (ce qui correspond à la connaissance de la règle, ici les terminaisons) mais aussi et surtout sur la sélection de ces marques en fonction des relations des unités de la phrase. Dans la phrase *Le maitre les regarde*., le sujet est-il le groupe nominal *le maitre* ou le pronom *les* placé juste à la gauche du verbe selon la représentation primitive de l'accord évoqué plus haut (Brissaud, Cogis, 2002) ? Pour répondre à cette question il est possible de s'appuyer sur l'axe paradigmatique et un travail de transformation comme la substitution du groupe nominal sujet par un pronom personnel sujet, afin de mieux percevoir le lien entre donneur ou receveur. Toujours sur l'axe paradigmatique, le changement de temps de la phrase fait apparaître de façon perceptible à l'oral la marque du nombre (*regardera/regarderont*).

En ce qui concerne l'axe syntagmatique, des manipulations permettant de comprendre l'organisation syntaxique des mots dans la phrase, comme l'extraction du groupe sujet par *c'est qui*, seront judicieusement employées. Nous ne développons pas ici ces manipulations que nous reprenons dans le chapitre suivant dans le cadre des procédures d'enseignement de l'accord sujet-verbe.

« Orthographe de transformation » et « orthographe de relation » sont donc complémentaires dans le processus d'accord dans lequel les classes grammaticales doivent être identifiées (axe paradigmatique) pour pouvoir ensuite effectuer les accords (axe syntagmatique).

L'orthographe française présente de nombreuses difficultés linguistiques et suite à ce constat la question de l'acquisition de cette orthographe se pose : comment bien écrire ce qui ne s'entend pas toujours?

La correction orthographique réside en partie dans l'enseignement de la compréhension fine du sens et du rapport entre chaque élément de la chaine d'accord, comme dans cet exemple *ferme-s / ferme-nt*, où la justification de la sélection de graphies homophones, est possible grâce aux liens établis et à l'information paradigmatique sélectionnée. Ainsi, parallèlement à la compréhension de la structure de la langue telle que nous venons de l'évoquer, nous proposons d'étudier la compréhension des mécanismes de transmission et de réception de cette langue. Et accorder est une activité abstraite de haut niveau, très couteuse d'un point de vue cognitif.

Suite à la réflexion épistémologique sur la langue, nous proposons alors une réflexion psycholinguistique sur les procédures et les performances cognitives en jeu dans l'apprentissage de cette langue complexe, à l'orthographe opaque. Nous présentons les difficultés d'acquisition de ce système, en abordant la différence de nature de ces difficultés ainsi que les procédures cognitives et les performances pour la gestion des accords.

1.2. Procédures et performances pour la gestion des accords présentées dans les travaux en psycholinguistique.

L'approche psycholinguistique se soucie de modéliser les processus mentaux des sujets lors de l'exécution de tâches d'apprentissage. Les chercheurs, dans le cadre d'expérimentations, mettent en place des constructions hypothétiques, permettant de représenter de façon plausible, ce que mettent en œuvre les apprenants lors de tâches diverses de traitement de l'information. Ces modélisations comparent par exemple les effets de variation en fonction du temps de réaction, proposent des protocoles verbaux ou encore des entretiens d'explicitation afin de percevoir les connaissances procédurales des élèves. Grâce à ces expérimentations, les recherches en psycholinguistique des années 1980 ont permis de mettre à jour plusieurs difficultés liées à l'acquisition de l'orthographe et se sont centrées notamment sur la question des procédures, ainsi que celle des performances.

1.2.1. Les accords : une procédure d'acquisition difficile dans le système orthographique français.

Selon Fayol et Jaffré, (2008, p. 137), la procédure d'acquisition de l'orthographe, lexicale et grammaticale, peut se faire :

- par récupération directe en mémoire – sur des connaissances acquises et automatisées
- par association entre phonèmes et graphèmes
- par recours à une analogie orthographique. L'exemple donné pour l'expérimentation était le recours aux termes *retard, foulard*, aux finales identiques
- par rapport au sens avec l'attention à la morphologie dérivationnelle
- ou encore par utilisation de règles pour la morphologie flexionnelle.

Aucune de ces procédures n'est figée, et pour une même difficulté, un élève peut faire appel à la combinaison de plusieurs procédures. Cependant, une difficulté semble se retrouver quel que soit le problème orthographique évoqué : il s'agit de la surcharge cognitive, à laquelle l'élève doit faire face, dès que des sollicitations différentes lui sont adressées. Cette surcharge peut alors engendrer une omission de la flexion.

Cette surcharge cognitive peut aussi expliquer d'autres types d'erreurs repérés lors de situations particulièrement propices à leur apparition. Ces erreurs sont liées non seulement à la place des mots dans la chaine d'accord, mais aussi au choix des mots à associer (pluriel nominal, pluriel verbal). Ce sont notamment les erreurs dites d'attraction ou par substitution que nous étudions plus avant. L'homophonie est par ailleurs un facteur d'erreur supplémentaire. Par exemple le mot *asperge*, plus fréquemment rencontré en tant que nom est plus facilement associé à la terminaison *–s* (*les asperges*) qu'à *–nt* (*ils aspergent*). Le scripteur procède alors à la récupération d'instance du mot tel qu'intégré dans sa mémoire (Fayol, 2008, p. 124). Nous examinons tour à tour ces difficultés qui peuvent entraver l'utilisation pertinente des marques du nombre en situation complexe.

1.2.1.1. Processus mentaux et surcharge cognitive

La première difficulté évoquée par les chercheurs est liée à cette surcharge cognitive que nous retrouvons notamment dans le processus à l'œuvre pour l'accord en nombre. En effet, un tel processus cognitif relève de tâches complexes à effectuer. Ces tâches peuvent être des tâches simples et facilement réalisables par les élèves si elles sont prises isolément. La complexité provient ici de devoir effectuer une multiplicité de tâches de façon quasi-simultanée pour pouvoir orthographier correctement et accorder un verbe avec le groupe sujet : catégoriser les mots, identifier les liens qui les unissent, connaitre les règles d'accord et le codage associé, les utiliser ensuite à bon escient. Cette multitude d'opérations surcharge la mémoire de travail ici sollicitée.

Pour aider cette mémoire de travail, un module de contrôle ou « monitoring » (Fayol, 2008) intervient pour éviter les erreurs dans les tâches simples. Mais dans les situations complexes, telles qu'accorder, ce « monitoring » n'est pas suffisant. Nous pouvons ici faire le lien entre cette surcharge cognitive et le fait que des enfants qui réussissent bien en situation d'exercices d'entraînement – tâche simple, fournissent un travail décevant en production d'écrits – tâche complexe. Cette surcharge cognitive expliquerait en partie le fait que les élèves connaissent la règle mais ne transfèrent pas leurs connaissances, pourtant présentes, en production d'écrits.

Cette difficulté liée à la surcharge cognitive, due à la complexité de la tâche, est, par ailleurs, relevée tant chez les enfants que chez des adultes cultivés. Des expérimentations ont été faites sur ces derniers pour montrer que lorsqu'on leur demandait d'effectuer une tâche annexe, l'accord était plus difficile. Il leur était demandé de rappeler des phrases du type N1 de N2 V comme *Le chat des voisins mange*, NI et N2 différents ou non en nombre, et suivies ou non de séries de mots. Les résultats ont montré que les adultes accordent fréquemment le verbe avec N2 comme par exemple **Le chat des voisins mangent.*, au lieu de *Le chat des voisins mange.*, lorsque NI et N2 diffèrent en nombre et lorsque ces adultes sont en situation de surcharge cognitive, devant rappeler des mots après les phrases. Les chercheurs parlent d'erreurs dites « d'expert » (Fayol, Got, 1991, Fayol, Largy, Cluzel, Hérail, 1994). Lorsque les mots ne sont pas à rappeler - et donc la tâche moins complexe, le « monitoring » est plus efficace et les erreurs moins présentes.

Il est difficile pour un apprenant de mobiliser des connaissances pourtant acquises, alors qu'une autre tâche mobilise la mémoire de travail. C'est le cas lorsque l'on demande à un élève d'orthographier en production d'écrits. Cette surcharge cognitive est, par ailleurs doublement sollicitée lors de situations rendues encore plus complexes par le choix des mots à associer et leur place dans la « chaine d'accord » (Jaffré, Bessonnat, 1993) comme l'impact évoqué précédemment des critères de dynamique, de position ou de rupture (Jaffré, Bessonnat, 1993). Nous avons vu aussi dans la présentation du plurisystème de la première partie, l'importance des « rencontres » (Catach, 1980) et des liens entre les mots et/ou les

groupes. Plusieurs situations ont ainsi été repérées par les psycholinguistes comme particulièrement propices à la survenue d'erreurs.

1.2.1.2. Processus mentaux et erreurs concomitantes à la surcharge cognitive

Plusieurs erreurs sont ainsi concomitantes à la surcharge cognitive. Nous les classons en trois groupes : l'omission de la flexion, l'erreur d'attraction et l'erreur par substitution. Nous reprenons ces difficultés dans le chapitre 4, partie méthodologie, pour la constitution des situations proposées lors des tests, des exercices et de l'analyse des performances des élèves de l'étude à laquelle nous procédons au chapitre 6.

1.2.1.2.1. L'omission de la flexion

Cette erreur est qualifiée d' » étourderie » par nombre de professeurs car l'élève connaît parfaitement la règle mais ne la met pas en application comme dans **Les enfants nage*. Cette erreur peut se retrouver indépendamment de la place des mots dans la chaine et demeure souvent incompréhensible pour le professeur. Pourquoi oublier une marque que l'on connaît alors que rien dans la situation ne semble y prédisposer ? La surcharge cognitive prend ici tout son sens.

Des études montrent toutefois que la diminution des erreurs d'omission est sensible à la pratique enseignante (Fayol *et coll*., 1999a et b ; Thévenin *et coll*., 1999). Une recherche expérimentale portant sur plus de 300 enfants, issus de dix-huit classes différentes de CP, CE1 et CE2, dans le cadre d'un apprentissage contrôlé quant aux accords pour les noms, adjectifs et verbes, montre les effets rapides, sur trois semaines, de la pratique enseignante et du feedback, la plupart des erreurs ayant disparu. Thévenin et coll. (1999) concluent que l'acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit « s'effectue de manière plus précoce et rapide lorsque d'une part, les règles d'accord donnent lieu à une instruction directe plutôt qu'à une « simple » imprégnation ; et d'autre part, que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il comporte des *feed-backs* (évaluations et corrections explicites) en plus de l'enseignement direct des règles et de la pratique d'exercices. » (Thévenin et coll., 1999, p. 42)

Il est ainsi intéressant d'interroger l'élève pour tenter de comprendre où se situe le problème, au niveau des connaissances déclaratives et/ou des connaissances procédurales, distinction que nous évoquons au point 1. 2. 3. Cet intérêt pour ce que peut dire l'élève de son erreur se retrouve dans des dispositifs sur lesquels nous revenons dans le chapitre 2, comme la phrase dictée du jour ou la phrase donnée du jour (Brissaud, Cogis, 2011), permettant à l'enseignant de relever et de travailler sur les conceptions métagraphiques de ses élèves. Nous nous appuyons aussi sur cette conception dans le cadre de notre ingénierie didactique, détaillée au chapitre 5. L'omission de la flexion n'est pas le seul type d'erreur concomitant à la surcharge cognitive. Dans le processus de l'accord, deux autres types d'erreurs, l'erreur d'attraction et l'erreur par substitution, sont repérées, liées à la place des mots dans la chaine d'accord, mais aussi à leur catégorisation (Fayol, 2008, Largy, 2008).

1.2.1.2.2. L'erreur d'attraction

L'accord est effectué avec un mot adjacent. Ce type d'erreur est particulièrement présent lorsqu'un terme vient faire écran entre le groupe sujet et le verbe, dans une procédure automatique d'accord de proximité, comme dans l'exemple, **Le chat des voisins mangent.*, le verbe *manger* à la troisième personne du singulier, est accordé directement avec le mot le plus proche, *voisins* à la 3ème personne du pluriel et candidat sémantique possible. Par ailleurs, l'opacité de la langue française évoquée plus haut et le fait qu'il n'y ait aucune marque perceptible à l'oral amplifie la difficulté. Cette erreur d'attraction se retrouve aussi avec des phrases contenant un pronom complément entre le verbe et le groupe sujet, ce que Jaffré et Bessonnat appellent un « rupteur distracteur » (Jaffré, Bessonnat, 1993). Ainsi, *Il les mange.* est souvent écrit **Il les mangent*. Fayol et Jaffré (2008) soulignent la fréquence de ces erreurs et attribuent principalement leur apparition à un problème d'attention.

1.2.1.2.3. L'erreur par substitution

Cette erreur, qui est un cas particulier d'erreur d'attraction, survient avec certains verbes ayant un nom homophone. C'est par exemple **Il les timbres.* au lieu de **Il les timbrent.*, erreur d'attraction attendue. Le verbe est identifié comme un nom et porte la marque du pluriel nominal. L'élève récupère en mémoire des instances déjà fléchies, selon des effets de fréquence et d'analogie (Fayol, Jaffré, 2008, p. 189), fréquents pour l'orthographe lexicale. Plus un terme est lu ou écrit et plus il peut être convoqué facilement. Il sert aussi de base d'écriture pour des termes similaires, comme la lettre finale de *bavard* et *foulard*. C'est ce que nous appelions précédemment la prise d'information paradigmatique. L'élève s'appuie ainsi de manière inconsciente sur ses acquis, qui se sont automatisés, et qui se manifestent lorsque la situation est propice, comme cela est le cas pour l'homophonie. Dans l'exemple donné, le nom pluriel *les timbres* est plus fréquent que le verbe *timbrer*, ce qui induit l'erreur.

Ces erreurs liées à la surcharge cognitive sont ainsi à croiser avec les modalités d'acquisition de l'orthographe qui peuvent être soit implicites, soit explicites. Ces deux modes d'apprentissage souvent mis en opposition dans les recherches, peuvent être aussi facteurs d'obstacles à l'acquisition de la morphologie.

1.2.2. Deux modalités d'acquisition de l'orthographe : implicite et explicite

1.2.2.1. Définition

Nous reprenons la définition couramment admise chez les psycholinguistes et rappelée par Nadeau et Fisher (2011) :

> « les connaissances implicites sont des connaissances dont l'individu n'a pas conscience, elles sont non verbalisables et donnent lieu à un sentiment puissant d'intuition, puisque l'apprenant n'est pas conscient de son savoir alors même qu'il fait preuve d'une capacité à l'utiliser. Les connaissances implicites s'avèrent aussi durables car peu affectées par le temps ou par une tâche secondaire » (2011, p. 3)

Ce type de connaissance permet à l'apprenant d'associer certains éléments ou de faire fonctionner des règles sans intention consciente (Perruchet & Pacton, 2004, Gombert, 2006). C'est le cas par exemple pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale et la sensibilité aux régularités. Pour l'orthographe grammaticale, ce fonctionnement inconscient se révèle par exemple lorsque certains noms présentent une majorité d'occurrences au pluriel (comme *parents*) ou au singulier (comme *pluie*), le scripteur se servant alors de ces graphies qu'il garde implicitement en mémoire (Largy, Cousin & Fayol, 2004). Ainsi, les homophones sont fréquemment fléchis avec la marque du plus fréquent d'entre eux, nom ou verbe (Totereau, Thevenin, Fayol, 1997). Cet effet de fréquence qui permet des apprentissages implicites peut alors se révéler comme une source de difficultés lorsque les graphies gardées en mémoire ne correspondent pas au contexte.

A l'inverse, les connaissances explicites, reposent sur la capacité de verbaliser, l'intention déclarée, ce que Nadeau et Fisher appellent « la conscience de savoir » (Nadeau, Fisher, 2011, p.9). Ce type de connaissance repose sur la conscience métalinguistique de l'apprenant, tant en ce qui concerne les connaissances déclaratives, que les procédures. C'est l'idée de module de contrôle ou « monitoring » (Fayol, 2008) évoqué plus haut. Bien que ce contrôle soit couteux cognitivement et souvent insuffisant lors de tâches complexes comme celles d'accorder, il est tout de même nécessaire pour aborder la complexité de la langue française. Ainsi, les deux modes, implicites et explicites, interviennent conjointement lors du processus d'acquisition.

> « L'apprentissage explicite (conscient) de la lecture (et de l'orthographe) et les hypothèses que l'élève élabore, construisent progressivement un ensemble de connaissances explicites que le lecteur peut utiliser intentionnellement pour compléter ou contrôler le produit des traitements automatiques. […] Prendre en compte le versant implicite de l'apprentissage ne diminue donc en rien l'importance de son versant conscient » (Gombert, 2006, p. 73-74, cité par Nadeau & Fisher, 2011, p.10)

Prendre en compte ces deux facettes de l'apprentissage permet de comprendre la nature du savoir visé, les difficultés qui peuvent y être associées, mais aussi de réfléchir aux démarches d'enseignement adéquates. Voyons à présent, les caractéristiques de chacune de ces modalités pour l'acquisition de l'orthographe et l'accord sujet-verbe.

1.2.2.2. Apprentissage implicite

1.2.2.2.1. L'apprentissage par imprégnation ou implicite

Les psycholinguistes, (Fayol, Thévenin, Totereau, Largy, 1997, Largy, Cousin, Fayol 2004), soulignent l'effet de fréquence dans l'acquisition de l'orthographe. Plus un mot est vu ou lu et plus il va être facilement mobilisable. Cet effet de fréquence est à mettre en relation avec le modèle à « double voie » que proposent les auteurs (Largy, Cousin, Fayol, 2004). Ainsi, à partir d'études sur l'acquisition du marquage du pluriel des noms, les auteurs soulignent que cette acquisition relève de l'enseignement

explicite de la règle et des exercices associés, mais aussi de la récupération implicite en mémoire de la forme des mots telle que déjà rencontrée. Et plus cette rencontre est fréquente, plus l'acquisition implicite pèse contre l'acquisition contrôlée et explicite.

Cet effet de fréquence est fondamental et, comme le note Gombert : « le moteur des apprentissages implicites est de nature fréquentielle » (2006, p. 73). Cet effet peut alors être responsable d'erreurs comme l'erreur d'attraction évoquée plus haut. Dans **il les manges.*, le pronom complément *les* déclenche une procédure automatique d'accord sur la base que cet accord se fait entre deux mots immédiatement reliés. Guyon (2003) parle même de « conditionnement » quant à cette procédure d'accord implicite pour laquelle le raisonnement sur la catégorisation et la recherche explicite du sujet n'intervient pas.

Cet effet est par ailleurs amplifié si la flexion n'est pas perceptible à l'oral et peut, dès lors, se confondre lors des accords écrits (Largy,Fayol 2001, Largy, Dédéyan, 2002). Ainsi si le pluriel est perceptible oralement, comme dans certains verbes hétérophones (Cogis, 2013) dont le radical varie comme *prend/prennent*, ou grâce à une liaison comme *ils appellent*, alors les accords sont mieux réussis, et ce, même si la marque finale est non perceptible à l'oral (Largy,Fayol, 2001, Nadeau,Fisher, 2009, Nadeau,Fisher, 2011). *A contrario*, lorsque la distinction orale n'est pas possible comme *il joue/ils jouent*, ou lorsqu'il y a homophonie comme **il les timbres*, alors les erreurs sont plus fréquentes.

1.2.2.2.2. L'apprentissage par généralisations productives ou surgénéralisation.

L'apprentissage par généralisations productives ou surgénéralisation est entrainé par la possible confusion entre les classes grammaticales, et l'utilisation notamment de la marque morphologique *-s* lorsqu'il s'agit du pluriel, même lorsque c'est un pluriel verbal, comme dans **ils nages*. Cette erreur se révèle comme une représentation erronée de la tâche, induite par un apprentissage antérieur étant la cause d'erreurs systématiques. Cette représentation fait alors « obstacle » (Brousseau, 1998) à l'apprentissage actuel, et doit être déconstruite ou réorganisée structurellement dans le but de systématiser l'utilisation des bonnes marques d'accord dans le bon contexte. Cette déconstruction peut être difficile car « les connaissances implicites s'avèrent aussi durables car peu affectées par le temps ou par une tâche secondaire » (Nadeau, Fisher, 2011, p. 3). Elle renvoie alors à l'utilisation de connaissances explicites et au travail fondamental sur l'activité métalinguistique de l'élève avec ses pairs.

Nous notons par ailleurs que cette surgénéralisation change de forme au cours des apprentissages : d'une surgénéralisation de la marque morphologique *–s*, à une surgénéralisation de la marque *–nt*, au fur et à mesure de l'apprentissage et de la compréhension du pluriel verbal. Totereau et coll. (1998) montrent qu'en début de première primaire, ni les noms, ni les verbes ne portent la marque du pluriel, marque que pourtant la plupart des enfants connaissent (Totereau et coll., 1997). Puis, en deuxième et troisième primaires, les enfants marquent le *-s* (pluriel nominal) pour les noms mais aussi pour les verbes, dans une

phase de surgénéralisation de la marque *–s* à tous les pluriels. Dans la phase suivante, la surgénéralisation s'inverse. Les enfants marquent la flexion *–nt* pour les verbes, mais aussi pour certains noms ou adjectifs, notamment si l'homophonie provoque des interférences (*timbres/timbrent*). L'utilisation correcte des marques en fonction des catégories grammaticales est une compétence encore non acquise pour beaucoup d'élèves en fin d'école primaire (Geoffre, Brissaud, 2012), et même au collège (Brissaud, 2015).

Pour éviter les erreurs et développer les apprentissages implicites, les recherches pour ce mode d'acquisition prônent de placer l'apprenant en contact fréquent avec des « exemples positifs » (Perruchet,Nicolas, 1998) permettant de focaliser l'attention sur les structures à mémoriser. Dans une telle conception, la lecture et l'apprentissage par imprégnation sont à privilégier et les exercices de réflexion sur les erreurs commises, qui risquent de fixer celles-ci en mémoire, sont à bannir. Or, comme le soulignent Nadeau et Fisher (2011), analysant les recherches sur ce mode d'acquisition, les connaissances implicites présentent des limites :

- les possibilités de transfert sont limitées, et dans le cadre de notre sujet sur l'accord sujet-verbe, c'est ce transfert entre les connaissances des règles et le transfert en situation de production d'écrits qui pose problème.
- les apprentissages implicites ont lieu dans un « empan limité » (Perruchet, Pacton, 2004, cité par Nadeau, Fisher, 2011, p. 6). Or les procédures d'accord se font souvent avec des éléments non consécutifs dans la phrase, comme c'est le cas pour les groupes nominaux avec expansion, ou avec présence de pronom complément rupteur. Les apprentissages implicites ne sont alors efficients que pour les seuls accords de proximité.
- Enfin, les chercheures dénoncent le taux de réussite considéré comme significatif par les recherches sur les apprentissages implicites car « supérieur à ce que le hasard permettrait d'attendre » (Perruchet, Nicolas, 1998, p. 19). Elles pensent que ce taux de réussite n'est pas suffisant pour un enseignant en situation de classe (Nadeau,Fisher, 2011, p. 8).

Comme le souligne Gombert (2006), le « versant implicite » des apprentissages, s'il est bien présent, n'est pas le seul à devoir être pris en compte. Il doit être examiné conjointement au « versant conscient ».

1.2.2.3. Connaissance explicite

Nous l'avons vu, la morphographie française, particulièrement opaque pour les marques du nombre se révèle complexe à appréhender. Pour Jaffré, « savoir écrire les mots, c'est être capable d'analyser leur structure linguistique pour en maitriser la variation graphique » (1995, p. 149). Pour cela, les connaissances implicites s'avèrent insuffisantes et les capacités métalinguistiques d'analyse essentielles, notamment pour une réussite des accords en français écrit (Nadeau, Fisher, 2009). Il s'agit donc pour l'apprenant de se placer dans une posture réflexive, consciente et intentionnelle, et pour l'enseignant de rendre l'apprenant conscient des processus en jeu.

En effet, les recherches soulignent la nécessité d'une réflexion métalinguistique pour acquérir la procédure morphographique (Fayol & Largy, 1992, Angoujard et al., 1994, Guyon, 2003, Cogis, 2004). Fayol et

Largy préconisent ainsi des moments de verbalisation du raisonnement métagraphique afin de détecter les erreurs et les obstacles, comme la surgénéralisation par exemple. Selon Angoujard *et al.* (1994), l'élève doit pouvoir émettre « de vraies hypothèses sur les relations entre les mots, sur la fonction particulière de telle lettre prononcée » (Angoujard, 1994, p. 101). Cogis, (2004) préconise un travail sur les représentations et les procédures à partir d'un dispositif créé par l'enseignant. Nous étudions plus précisément dans le chapitre 2, comment les travaux de recherche en didactique s'emparent de ces principes pour proposer des dispositifs d'enseignement de l'orthographe grammaticale. Nous reprenons ce mode explicite quant aux activités et dispositifs pour enseigner l'accord. Nous voyons aussi dans le chapitre 5, consacré à l'ingénierie didactique proposée aux enseignants, comment le travail sur « les *balles d'accord* » participe à ce travail de conceptualisation.

Ainsi, le concept du nombre et l'accord sujet-verbe se construisent à partir des règles et apprentissages implicites mais passent aussi par une observation et une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Ces deux modalités d'acquisition renvoient à deux catégories de connaissances : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales.

1.2.3. Connaissances déclaratives et connaissances procédurales

Les psycholinguistes, comme Fayol et Largy (1992), proposent une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale.

Dans cette perspective les connaissances déclaratives relèvent des « savoir que », comme la connaissance de la règle : *le verbe s'accorde en nombre et en personne avec le sujet*. Cette connaissance est indispensable pour orthographier correctement le verbe mais elle ne suffit pas. En effet, la capacité à mémoriser cette règle ne présage pas de la capacité à l'utiliser à bon escient.

Cette utilisation repose alors sur des connaissances procédurales ou « savoir-faire » qui soulèvent trois problèmes (Fayol, Largy, 1992 , p. 81-82) :

- le problème du « déclenchement » des connaissances procédurales à bon escient. La règle de type condition(s) →action(s) doit être appliquée si toutes les conditions sont requises. Cela suppose une connaissance de ces conditions ainsi que des bonnes configurations. Parfois la connaissance des conditions est incomplète, comme cela peut-être le cas avec la surgénéralisation de la lettre –s à tous les pluriels, la distinction nom/verbe n'étant pas opérationnelle. Parfois, le système de reconnaissance peut être leurré amenant à des erreurs, comme avec la présence de rupteurs.
- Le problème du « maintien » des connaissances procédurales. La position éloignée des termes en accord peut être un obstacle à ce maintien. Ce maintien est par ailleurs couteux car il demande une attention prolongée. Nous renvoyons à l'idée de surcharge cognitive évoquée plus haut.
- Le problème de « l'acquisition » des connaissances procédurales. L'accord sujet-verbe relève d'une procédure d'acquisition complexe qui demande d'identifier plusieurs critères permettant le déclenchement. Pour que le verbe s'accorde en nombre et en personne avec le sujet, il

convient

- de repérer le verbe,
- de repérer le sujet et dans ce sujet l'élément qui donnera le nombre et la personne.
- de connaitre les morphogrammes associés à ces catégories et de les utiliser à bon escient.

La règle de l'accord sujet-verbe est une règle complexe dont « l'acquisition s'avère lente, difficile et cognitivement couteuse » (Fayol, Largy, 1992, p.81). Les auteurs rappellent de plus que cette acquisition ne peut se maintenir que si la procédure est sollicitée de façon régulière. L'entrainement à l'utilisation de ces connaissances procédurales est donc nécessaire et il ne suffit pas de connaitre la règle pour pouvoir l'appliquer. Plusieurs niveaux potentiels d'erreurs sont repérés par les chercheurs (Fayol, Largy, 1992, p. 83) :

- la méconnaissance déclarative et procédurale de la règle,
- la connaissance déclarative de la règle mais sans capacité à mettre en œuvre la procédure correspondante,
- l'erreur tenant à une gestion cognitive trop couteuse qui empêche l'application systématique et régulière d'une procédure. Cette erreur-là tient à une difficulté de gestion, comme cela peut être le cas en situation de production d'écrits,
- l'application automatique de procédures alors même que toutes les conditions de repérage pour l'application de la règle ne sont pas présentes. Ce sont les erreurs d'experts que nous avons mentionnées plus haut (Fayol, Got, 1991, Fayol, Largy, Cluzel, Hérail, 1994), comme par exemple avec la présence d'un pronom complément rupteur *les* qui provoque un accord automatique mais non adapté à la situation.

Une même erreur peut ainsi avoir des causes différentes selon le niveau de développement ou d'apprentissage (comme les erreurs dites d'expert difficiles à éviter). Ce constat pose l'intérêt d'une réflexion sur la didactique de l'orthographe grammaticale, le traitement des erreurs ne pouvant alors être identique pour tous. Cela engage aussi à se pencher sur les performances des apprenants quant à cette gestion des connaissances sur les accords

1.2.4. Performances pour la gestion des accords

1.2.4.1. Modèles étapistes ou procédures concomitantes

Plusieurs recherches proposent une approche étapiste du développement de l'orthographe. Que ce soit le modèle de Gentry (1982), de Henderson (1985), de Ehri (1986) ou de Frith (1985), tous renvoient à une conception dans laquelle un progrès en orthographe ne peut se faire que si la compétence précédente est atteinte. Pour une synthèse de ces modèles, nous nous appuyons sur le tableau proposé par Geoffre (2013, p. 64) montrant les variations et les similitudes entre ces modèles.

Tableau 1 : essai de positionnement comparé des stades proposés dans quelques modèles développementaux, selon T. Geoffre (2013, p. 64)

<table>
<tr><th>Modèle de Gentry (1982)</th><th>Modèle de Henderson (1985)</th><th>Modèle de Ehri (1986)</th><th>Modèle de Frith (1985)</th><th>Modèle de Seymour (2008)</th><th>Niveau scolaire approximatif</th><th>Age approximatif</th></tr>
<tr><td>Etape précommunicative</td><td>Ecriture préletrée</td><td></td><td rowspan="2">Stade logographique</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Etape semi-phonétique</td><td rowspan="2">Ecriture par le nom des lettres</td><td rowspan="2">Etape semi-phonétique</td><td rowspan="4">Développement conjoint des procédures alphabétiques et logographiques</td><td rowspan="3">CP</td><td rowspan="3">5-6</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Etape alphabétique</td></tr>
<tr><td>Etape phonétique</td><td>Ecriture des patrons intra-mots</td><td>Etape phonétique</td><td></td><td>6-7</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Etape transitionnelle</td><td rowspan="2">Etape de jonction syllabique</td><td rowspan="3">Etape morphémique</td><td rowspan="3">Etape orthographique</td><td>CE1</td><td>6-7</td></tr>
<tr><td>CE1-CE2</td><td>7-8</td></tr>
<tr><td>Etape correcte</td><td>Principes dérivationnels</td><td>Cadre orthographique
Cadre morphographique</td><td></td><td>+8</td></tr>
</table>

Pour la compétence experte d'accorder le verbe avec le sujet, nous relevons la succession de « l'étape transitionnelle » à « l'étape correcte » (Gentry, 1982), ou de « l'étape de jonction syllabique » à celle des « principes dérivationnels » (Henderson, 1985) ou encore de « l'étape phonétique » à « l'étape morphémique » (Ehri, 1986), ou de « l'étape alphabétique » à « l'étape orthographique » (Frith, 1985). Pour chacun de ces modèles cette étape s'effectue entre 6 ans et 8 ans et plus.

Ces modèle d'un apprentissage qui obéirait à des stades successifs sont remis en cause depuis quelques années au profit d'un apprentissage plus complexe, avec une possible concomitance de l'acquisition des compétences selon « un développement conjoint de mécanismes, alphabétiques et orthographique, d'installation quasi simultanée » (Martinet, Bosse, Valdois et Tainturier, 1999, p. 71), comme le montre le tableau avec le modèle de Seymour (2008) qui rejette l'hypothèse étapiste et propose un développement conjoint et imbriqué des procédures alphabétiques et logographiques puis des cadres orthographiques et morphographiques. Les procédures se développent de façon simultanée, selon un modèle reposant sur une « fondation duale ».

Ce développement conjoint et imbriqué, notamment pour les compétences quant à l'accord en nombre sujet-verbe des élèves d'école primaire, est aussi évoqué en France avec l'étude de Totereau, Fayol et Barouillet (1998). Les chercheurs observent, dans une tâche de complétion, que les enfants confondent les marques du nom et celles du verbe. La marque du nombre évolue vers une procédure experte en passant

tout d'abord d'une absence de marque, à une compréhension de la notion de nombre que souligne l'accord correct des noms (*les arbres*). Cependant cet accord correct des noms entraine une surgénéralisation de la marque –-*s* pour toutes les catégories, nom et verbe (*ils manges*). Les enfants commencent ensuite à accorder les verbes (*ils mangent*) ce qui entraine aussi une surgénéralisation de la marque du verbe sur le nom (*les arbrent*). Ce type de surgénéralisation est cependant moins fréquent que la surgénéralisation de la marque –*s* à tous les pluriels. . Cette étude souligne l'évolution vers une procédure experte, rendue difficile par l'opacité de la langue. Elle souligne aussi la coexistence, dans les écrits d'enfants du CE1 au CM2, d'accords avec des morphogrammes différents (parfois dans la même phrase) avec une juxtaposition des procédures plutôt qu'une succession.

Cette évolution de l'idée d'un « âge orthographique » et d'étapes vers des procédures parfois concomitantes se retrouve aussi dans les travaux d'O Guyon. Dans ses travaux de 1997, à partir de l'analyse d'un corpus de plusieurs centaines de travaux d'élèves du CE1 à la 5e, la chercheure présente l'évolution comme différentes étapes qui seraient franchies successivement et dans un certain ordre pour marquer l'accord. Or ces étapes ne sont plus si marquées dans les travaux publiés en 2003 et deviennent quatre procédures progressives, d'une procédure phonocentrée à une procédure experte, en passant par une procédure morphographique évolutive dans laquelle les différentes marques (*-s, -nt, -x*) se côtoient. Sa recherche (2003), avec des apprenants de 7 à 13 ans, à qui elle a présenté 22 dictées de phrases, à la structure syntaxique variée et avec des formes verbales homophones, vise à comprendre « comment cette compétence qui permet l'accord nom-déterminant dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe dans la phrase se construit chez l'enfant » (2003, p. 56). La chercheure s'appuie sur les erreurs quant aux finales verbales qui renseignent sur le degré d'élaboration de la compétence visée et relève alors des procédures qui ne sont pas forcément successives, ni stabilisées.

Comme le remarque Geoffre (2013) :

> « le glissement sémantique des âges vers des procédures illustre le changement d'approche heuristique de l'acquisition de la morphographie des quinze dernières années. Ce qui va permettre la progression de l'élève vers le contrôle orthographique sera l'acquisition de procédures cognitives de plus en plus abouties dans une sorte de continuum des apprentissages » (2013, p. 69)

Ainsi, la maitrise de procédures ne serait pas linéaire et étapiste mais relevant de procédures souvent concomitantes. Cela est à rapprocher d'une réflexion sur le développement de ces procédures dans le cadre des performances des apprenants quant à cette gestion des connaissances sur les accords.

1.2.4.2. Performances dans l'accord sujet-verbe.

Fayol et Largy (1992) ont procédé à des expériences destinées à faire apparaître les différents niveaux de causalité dans la genèse des erreurs pour l'accord sujet-verbe.

Dans une première expérience, ils étudient les performances dans l'accord sujet-verbe au présent de l'indicatif des verbes du premier groupe, grâce à vingt phrases du type Nom 1 de Nom2 Verbe , avec Nom1 et Nom2 comme deux sujets plausibles du même verbe (exemple *Le chien des voisins arrive*) et Nom1 et Nom2 différents ou non en nombre (exemple *Les pommes de la branche tombent*). Ces phrases sont proposées à des enfants de 10-11 ans (CM2) et à des élèves de classes terminales. Le fait de choisir un verbe du premier groupe, fait que l'accord, non marqué à l'oral au pluriel (Dubois, 1965), doit se faire en appui avec la langue écrite. Pour cette expérience, les chercheurs proposent aux élèves plusieurs tâches dont la difficulté est croissante :

- des exercices de complètement pour lesquels la mise en œuvre d'une procédure est explicitement sollicitée
- une tâche de rappel écrit présentée comme une étude sur la mémoire et non comme une tâche orthographique. Chacune des phrases est suivie d'une série de cinq mots à lire, phrase et mots sont ensuite à rappeler. La procédure orthographique est non explicite. L'élève doit gérer conjointement le rappel et la procédure de l'accord, ce qui fait de cette tâche une activité couteuse cognitivement, comme pour la production écrite avec la transcription d'un segment tout en planifiant un second (Chanquoy et al. 1990, cité par Largy et Fayol, 1992, p.85).

Les résultats montrent une chute des performances d'une tâche à l'autre, indiquant que l'accord sujet-verbe n'est pas encore automatisé à 10-11 ans (alors que la tâche est bien réussie pour les adultes) et que cette gestion de l'accord est fragile et dépendante de la charge cognitive (là les résultats entre enfants et étudiants sont similaires, ce qui va dans le sens des erreurs d'experts déjà évoquées).

Dans une deuxième expérience, les chercheurs proposent à 24 enfants de CM2 (10-11 ans), 24 de 5ème (12-13 ans) et 24 de terminale (18-19 ans) d'effectuer trois tâches sur l'accord sujet-verbe : phrases à compléter, rappel de phrases seules, rappel de phrases suivies de mots. Ces tâches s'effectuent dans des phrases du type Pronom1 Pronom2 Verbe :

- *L'enfant prend un bidon. (…) Il le renverse (sur le sol).* (condition SS)
- *Les chiens voient des curieux ; (…) Ils les dispersent (sur le champ)* (condition PP)
- *Le lion a des petits. (…) Il les promène (le matin)* (condition SP)
- *Les oiseaux font un nid. (…) Ils le surveillent (nuit et jour)* (condition PS)

Les résultats montrent aussi une chute des performances en fonction de la complexité de la tâche. Les réussites quant à la tâche de phrases à compléter, explicite quant à l'accord, sont très élevées (89% en CM). A l'inverse, les réussites sont très faibles pour la tâche de rappel de phrases suivies de mot, notamment dès l'introduction du pluriel (moins de 30% de réussites) (Fayol, Largy, 1992, p. 91).

Si l'on croise ces résultats avec les connaissances déclaratives et procédurales nécessaire pour accorder, les très bonnes performances à la tâche d'accord explicite montrent que presque tous les élèves ont une maitrise suffisante des connaissances procédurales. En revanche, ce n'est pas le cas lorsque la gestion de l'accord se complexifie.

> « Il semble donc que l'erreur soit inhérente au fonctionnement même de notre système cognitif et que son occurrence soit liée non seulement à l'existence des connaissances (déclaratives ou procédurales) mais aussi à leur gestion en temps réel dans le cadre d'activités plus ou moins complexes à conduire en parallèle avec d'autres » (Fayol, Largy, 1992, p. 96).

Les chercheurs proposent alors de deux voies de mise en œuvre didactique :

- ils engagent à ne pas limiter l'apprentissage aux connaissances déclaratives et procédurales mais de proposer également des tâches favorisant la mise en œuvre et la gestion de ces connaissances en parallèle avec la gestion d'autres activités, comme la production écrite,
- suite au constat qu'il est difficile d'éviter certaines erreurs d'accord, y compris pour les experts, ils proposent la mise en œuvre de stratégies pour favoriser la vigilance et opérer un « contrôle rétrospectif ». (1992, p. 97)

Le développement des procédures serait ainsi provoqué par une mise en condition favorable. Dans cette perspective, l'action enseignante pour favoriser les processus de conceptualisation est importante. C'est aussi une vision de l'apprentissage qui aborde le fonctionnement de la langue de façon explicite en faisant une large part aux savoirs métalinguistiques et aux échanges verbaux dans les activités proposées. Pour cela, il est important de comprendre les performances et les procédures cognitives pour l'écriture du nombre qu'emploient les apprenants, comme autant de miroirs de ces représentations et comme témoins du niveau d'élaboration de la compétence orthographique. Parallèlement aux recherches psychololinguistiques qui s'appuient sur des situations expérimentales et proposent des modèles, des recherches en didactiques se sont elles aussi penchées sur ces procédures pour la gestion des accords. Ces recherches procèdent à des recueils de données en situation de classe.

1.3. Procédures et performances pour la gestion des accords en situation de classe présentées dans des travaux en didactique

Selon Cogis (2008), « bien des erreurs s'expliquent longtemps par une absence de maitrise conceptuelle plutôt que par les limites des ressources attentionnelles » (2008, p. 6). Les recherches en didactique s'interrogent sur les causes de ces erreurs en étudiant les performances des élèves en classe, ainsi que les procédures qu'ils mettent en œuvre quant à l'accord sujet-verbe.

Pour l'étude des performances, nous nous appuyons principalement sur des recherches prenant la dictée comme exercice de référence. En ce qui concerne les procédures, les travaux mettent en valeur, comme dans les travaux en psycholinguistique, des procédures souvent concomitantes.

1.3.1. Performances des élèves en orthographe grammaticale

1.3.1.1. Des difficultés soulignées pour les performances des élèves en orthographe grammaticale

La baisse des performances des élèves en orthographe, notamment en orthographe grammaticale, est attestée par les recherches (Manesse, Cogis, 2007).

La recherche de Manesse et Cogis, qui date de 2005, et qui a concerné 25 collèges français et 25 classes de CM2 des mêmes secteurs, vise, à travers la dictée d'un texte de Fénelon (« Les arbres »), à relever les performances orthographiques de 2767 élèves de 11 à 16 ans (du CM2 à la troisième) et à les comparer avec les performances d'élèves du même âge au 19ème siècle et en 1987. Les résultats de cette étude soulignent la baisse du niveau avec un écart de deux niveaux scolaires. Les élèves de cinquième de 2005 font le même nombre d'erreurs que les élèves de CM2 en 1987, et les élèves de troisième de 2005, le même nombre d'erreurs que les élèves de cinquième de 1987. L'erreur la plus importante concerne la catégorie grammaticale, avec des omissions très fréquentes des marques morphologiques. Parmi les difficultés repérées, le pluriel pose plus de problème que le singulier, et davantage pour le verbe que pour le nom. Cette difficulté quant au pluriel verbal rejoint par ailleurs les constats faits par les psycholinguistes (Totereau, Thévenin, Fayol, 1997).

Néanmoins les élèves continuent à apprendre et progresser au collège, avec une courbe qui montre les progrès constants dans les chaines d'accord du CM2 à la troisième. Pour les accords sujet-verbe, les résultats soulignent une progression lente, surtout jusqu'en 5ème. Le processus s'accélère en 4ème, sans doute sous l'effet d'une maturation, visible également dans le traitement orthographique global.

L'étude de Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse (2013) s'appuie elle aussi sur une dictée (« Jo ») proposée à 341 élèves de sixième dans trois collèges sociodifférenciés. L'objectif était de relever les difficultés quant à l'accord en nombre pour des collégiens scolarisés en milieu défavorisé. Les résultats montrent, comme l'étude précédente, des difficultés liées à la production des marques de pluriel en français, notamment pour les verbes. L'homophonie est aussi un facteur favorisant la survenue des erreurs. Par ailleurs, les difficultés sont plus présentes pour les élèves de milieu défavorisé.

C'est aussi ce constat que soulignent Brissaud, Cogis et Totereau (2014) dans leur étude comparant les deux précédentes recherches. Les chercheures étudient les performances orthographiques quant au marquage du pluriel du nom, de l'adjectif et du verbe au présent de l'indicatif, à travers la mise en correspondance des deux études. Elles ont extrait les résultats des 545 élèves de CM2 et des 585 élèves de sixième de classes en ZEP de l'étude de Manesse, Cogis, (2007) pour les comparer aux 341 élèves de sixième de l'étude de Totereau, Brissaud, Reilhac, Bosse. (2013). Suite à cette comparaison, les chercheures pointent :

> « les difficultés liées au fonctionnement de l'orthographe française, et, ensuite, on peut le supposer, à une tradition d'enseignement qui, pour l'essentiel, ignore ces difficultés ou ne parvient pas à les traiter de façon efficace. » (Brissaud, Cogis, Totereau, 2014, p. 8).

Il ressort principalement de cette recherche que :

- le pluriel est ce qui pose le plus de problème.

Au singulier, l'élève n'a pas de marque à apposer, la structure phonographique se superposant avec l'unité lexicale.

- Le pluriel verbal pose davantage de difficultés aux élèves que le pluriel nominal.

Cela se repère en situation de dictée comme dans cette étude ou, comme le relèvent les chercheures, citant Cogis (2013), en situation de production au CM2, avec un taux de marquage moyen des verbes au pluriel de 60%, et de 81% pour les noms.

- Certains pluriels sont plus difficiles à marquer que d'autres.

Les chercheures soulignent l'impact de l'homophonie : l'accord est facilité si les formes phonologiques sont différenciées (*peut/peuvent* est ainsi plus facile à marquer morphologiquement que *mange/mangent*). Les « verbes hétérophones » sont mieux marqués que les « verbes homophones » (Cogis, 2013)

Les chercheures soulignent aussi l'impact du contexte syntaxique, notamment la présence de rupteurs « distracteurs » (Jaffré et Bessonnat, 1993), évoqués dans la partie précédente. Les élèves appliquent dans cette situation une procédure relevant d'une représentation primitive du sujet (Brissaud, Cogis, 2002) selon laquelle l'accord du verbe se fait avec ce qui le précède directement, ce qui entraine les difficultés liées à ce dont nous avons parlé sous le nom d'accord de proximité.

- Ces zones de difficultés concernent tous les élèves.

Ces difficultés se retrouvent quel que soit le niveau social, ce qui en fait des difficultés d'ordre linguistique. Cependant si les chercheures rappellent que « l'orthographe française est considérée comme l'une des plus difficiles au monde (Jaffré et Pellat, 2008) » (2014, p. 11), elles soulignent aussi que tous les élèves progressent, y compris ceux qui ont le plus de difficultés. La pratique enseignante doit alors être interrogée, notamment pour les élèves de milieu défavorisé.

1.3.1.2. Des progrès pour les performances des élèves en orthographe grammaticale

L'étude d'envergure de Manesse, Cogis (2007), déjà évoquée plus haut, qui mesure les performances orthographiques d'élèves de 10 à 16 ans, a permis d'établir ce que serait un progrès « normal » en orthographe. Ce progrès consiste en une diminution de 1 à 1,5 erreurs par année en moyenne comme le montre le tableau récapitulatif ci-dessous

Tableau 2: nombre moyen d'erreurs grammaticales chez les élèves français dans la dictée « les arbres » (Manesse, Cogis, 2007, p. 93)

Niveau scolaire français	CM2	6e du collège	5e du collège	4e du collège	3e du collège
équivalent au Québec	*5e primaire*	*6e primaire*	*1re secondaire*	*2e secondaire*	*3e secondaire*
Nombre moyen d'erreurs grammaticales	9,5	8,2	7,15	5,7	4,15
Nombre d'élèves	*545*	*585*	*561*	*548*	*528*

S'appuyant sur cette enquête comme base de mesure de la progression des performances des élèves, Nadeau et Fisher (2014) lors de leur travail sur l'expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et l'étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte, mesurent les progrès en dictée puis en rédaction des élèves de 41 classes dans deux régions du Québec. Les élèves de 8 à 15 ans ont suivi un enseignement basé sur des dictées innovantes. Les résultats sont recueillis sous forme de tests (pré et posttests) et de textes rédigés, en novembre et en mai. Des progrès importants et supérieurs au progrès « normal » tel que défini par Manesse et Cogis (2007) ont été constatés avec une moyenne de cinq accords supplémentaires réussis au posttest pour la réussite de l'accord du verbe après deux années d'expérimentation. Ce que montre ce travail de recherche c'est que les élèves progressent de façon plus marquée grâce à un travail avec des dictées innovantes. Il montre aussi que ce travail voit ses effets sur le long terme (au moins deux ans) et que ce sont les élèves les plus en difficultés qui proportionnellement progressent le plus, tendant à réduire les écarts avec les élèves forts, rendant la classe plus performante de façon plus homogène. Cette progression s'observe en dictée mais aussi en rédaction, tant pour la réussite de l'accord du verbe que pour l'orthographe des homophones grammaticaux testés dans l'étude, ce qui signifie un transfert de la compétence d'accorder en production. Les chercheures croisent ces résultats quant aux performances avec la conduite pédagogique de la classe. Nous y reviendrons au chapitre 2 sur les recherches en didactique concernant les pratiques d'enseignement.

Parallèlement à ces travaux de recherches sur les performances, d'autres travaux se sont attachés à préciser les procédures cognitives impliquées pour l'écriture du nombre et notamment pour l'accord sujet-verbe.

1.3.2. Procédures cognitives pour l'écriture du nombre

1.3.2.1. Trois types de procédures cognitives (Cogis, 2005)

Cogis (2007) souligne les écarts entre la norme attendue par l'école et les productions des élèves. Ils peuvent se lire comme le reflet d'une surcharge cognitive telle que présentée plus haut, et inhérente à la complexité de la notion d'accord. Ils sont aussi le reflet de constructions cognitives provisoires (Totereau, Thévenin et Fayol, 1997, Guyon, 2003) pour lesquelles les élèves « *écrivent comme ils comprennent* » (Cogis, 2007, p. 83).

Dans le cadre de l'accord du verbe avec le sujet et des procédures cognitives en jeu dans l'écriture des marques morphologiques, Cogis (2005) procède à un recueil de données en classe et s'appuie sur des entretiens métagraphiques avec les élèves sur la nature de leurs erreurs. Suite à ces entretiens, elle relève trois procédures cognitives (2005, p. 87) :

- la « procédure phono/logographique » : elle se caractérise par une correspondance directe entre l'écrit et ce que prononce l'élève et/ou ce qu'il pense être l'orthographe du mot. Dans cette stratégie, l'élève écrit « comme ça se prononce » ou parce qu'il l'a déjà « vu comme ça ». La réflexion quant à la présence d'une marque morphologique n'est pas d'actualité et la marque non présente,

- la « procédure de type morphosémantique » : la réflexion quant à la marque morphologique est fonction des considérations sémantiques de l'élève sur le référent, ce qui peut conduire à des difficultés notamment avec les noms dits collectifs, comme le groupe, la foule, pour lesquels il y a confusion entre la notion grammaticale de pluriel et la notion sémantique de pluralité « il y en a plusieurs ». Nous proposons cette difficulté dans notre ingénierie didactique pour promouvoir la réflexion métalinguistique des élèves quant à cette complexité, directement liée à l'accès au concept de nombre et à la distinction entre noms comptables et noms massifs (Lefrançois, 2009)
- la « procédure de type morphosyntaxique » : la présence de la marque morphologique –s pour le nom dépend des liens syntaxiques entre donneur et receveur. Le jugement de grammaticalité (Boivin, 2009) est correct et la graphie aussi, y compris dans le cas des noms collectifs évoqués précédemment. Cette procédure est experte quand l'élève connaît les classes de mots et leurs liens possibles. En revanche, même cette procédure peut être perturbée par des « rupteurs » (Jaffré, Bessonnat, 1993) et provoquer des erreurs d'attraction ou de substitution (Fayol, 2008).

Ces procédures soulignent le rôle essentiel des verbalisations de ces procédures par les élèves pour en saisir la teneur. Les commentaires métagraphiques (Jaffré, Bessonnat 2003) sont alors autant de miroirs de l'interprétation des élèves. C'est ce que constatent Brissaud et Cogis (2002) quant aux savoirs d'élèves de CM2 sur la morphologie verbale écrite, ceux-ci ne pouvant être perçus sans une attention à la conception des élèves. À partir de ces procédures cognitives, et toujours à partir de recueils de données faits en classe, il est alors possible de déterminer des profils d'élèves.

1.3.2.2. Profils d'élèves et stratégies caractéristiques

Les travaux de Geoffre et Brissaud (2012) et Geoffre (2013) notamment, font état de profils d'élèves mettant en lumière des stratégies caractéristiques. Ces profils d'élèves sont établis à partir de procédures développées par des élèves de 8 à 11 ans, dans une même classe, sur trois années consécutives (Geoffre, Brissaud, 2012, Geoffre, 2013). Trois séquences sont proposées :

- l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal et en nombre et en personne pour le verbe.
- la reprise de la même séquence en complexifiant groupes et contextes
- le traitement des formes homophones en /E/

Quatre profils d'élève sont relevés comme représentatifs du fait que « plus que le niveau scolaire, c'est le niveau de maitrise des compétences morphosyntaxiques de l'élève qui détermine le type de problème orthographique qui lui sera accessible ou non. » (Geoffre, Brissaud, 2012, p. 14) Dans cette perspective, le retard doit donc être pensé comme une différence de rythme d'acquisition, l'enseignant devant prendre en compte cette différence. Il s'agit pour lui de proposer des dispositifs qui prennent en compte la complexité de l'orthographe française, les performances des élèves et les procédures d'apprentissages. L'étude préconise ainsi d'accompagner les élèves dans le cadre de situations didactiques faisant de l'orthographe une situation problème et « permettant une intégration de plus en plus fine de procédures accessibles. » (Geoffre, Brissaud, 2012, p. 14). La connaissance et la prise en compte de ces procédures

souvent concomitantes, notamment grâce aux verbalisations métagraphiques des élèves, permet une meilleure connaissance de l'accès au système orthographique, et doit faciliter les apprentissages. Nous revenons sur ce type de dispositifs didactiques dans le chapitre 2, étudiant les propositions de mises en œuvre en classe pour l'accord sujet-verbe.

Synthèse du chapitre 1

L'orthographe grammaticale est un objet de savoir problématique. Le système orthographique français se définit comme un plurisystème (Catach, 1980). La prise en compte de ce plurisystème est particulièrement importante pour l'écriture des morphogrammes souvent non perceptibles à l'oral. Le principe sémiographique (Jaffré, 2006, 2013) de la langue permet par exemple de distinguer *envoi-s* , *envoi-e-nt* , et *envoi-e-s* , et souligne le rôle prépondérant de la morphologie et de ses marques pour l'accord sujet-verbe. Ces marques, dans le cadre d'une « orthographe de relation » (Brissaud, 1998) permettent de relier directement la forme au sens, par un effet d'inférences entre le signifiant et le signifié. Ainsi, pour bien orthographier, l'apprenant doit connaitre toutes les formes d'un mot, les marques graphiques associées à chaque classe de mots, mais aussi comprendre les relations syntaxiques que ce mot peut avoir avec d'autres. Les choix graphiques se situent au croisement de la morphologie et de la syntaxe, dans une perspective où les deux axes, syntagmatique et paradigmatique, sont à examiner de façon conjointe.

Du fait de cette complexité liée notamment à l'opacité de l'orthographe française, l'apprentissage est difficile et long, et la charge attentionnelle joue un rôle important dans les processus mentaux en jeu, comme le montrent les recherches en psycholinguistiques. Cette charge peut ainsi se transformer en surcharge et entrainer des erreurs comme l'omission de la flexion, l'erreur d'attraction ou l'erreur par substitution. Ces erreurs sont par ailleurs à croiser avec les modalités implicites ou explicites d'acquisition qui questionnent la nature des savoirs et la nature des activités qui y sont associées. L'importance de la fréquence des occurrences rencontrées pour les connaissances implicites, ou le statut de l'erreur, la démarche inductive et les verbalisations métagraphiques pour les connaissances explicites sont autant de caractéristiques à prendre en compte pour l'enseignement-apprentissage de la notion d'accord sujet-verbe. Les savoirs, initialement des connaissances déclaratives, sont transformés en procédures, étant entendu que l'apprenant doit savoir qu'il existe deux marques *(-s* et *-nt)* dont l'utilisation repose sur des conditions qui sont à la fois partiellement communes (la pluralité) et différentes (marque nominale *–s* et marque verbale *–nt*). La charge cognitive de cette procédure est donc très élevée du fait de sa complexité. Face à ces difficultés relevées quant aux processus cognitifs en jeu dans l'acquisition de la morphologie, les chercheurs sur lesquels nous nous sommes appuyés (notamment Jaffré, 1993, Fayol, 2008 ou Largy, 2008), préconisent de développer le « monitoring » afin de développer une réelle vigilance, un « contrôle orthographique » (Geoffre, 2013). Même si le contrôle orthographique reste difficile à obtenir (Cogis,

Leblay, 2010) il peut pallier l'effet de procédures erronées, comme pour les accords de proximité. Néanmoins, si la progression et l'apprentissage sont possibles et peuvent être favorisés, des situations peuvent venir perturber la procédure d'accord, y compris chez un scripteur expert (Fayol *et coll* ., 1994). Ainsi, les apprentissages implicites existent et sont utiles, mais ils ne sont pas suffisants pour une maitrise des accords en français écrit pour lequel une prise en compte du double processus d'acquisition est nécessaire : les connaissances implicites qui se produisent et les connaissances explicites nécessaires et sur lesquelles travailler.

L'apprentissage est un long processus qu'il convient d'accompagner, et c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de ce travail. Enseigner l'accord sujet-verbe, demande de prendre en compte les difficultés qui tiennent au système de la langue et aux procédures mises à jour par les travaux psycholinguistiques ou didactiques. Grâce à des dispositifs didactiques choisis, l'enseignant aide l'élève à mobiliser ses ressources cognitives, pour pouvoir accéder à une révision efficace et un traitement correct de la morphologie du nombre. Dans cette perspective, l'erreur n'est plus une faute à sanctionner mais fait partie du processus d'apprentissage. Le langage est lui aussi important car déterminant dans le processus de développement des concepts et témoin du niveau d'élaboration de la compétence orthographique. Les mots disent l'obstacle mais contiennent aussi une partie de la solution à apporter.

Ainsi, après avoir circonscrit l'accord sujet-verbe comme objet de savoir, nous nous interrogeons dans le prochain chapitre sur la transposition de cet objet de savoir en savoir à enseigner. Comment les références linguistiques sur le plurisystème orthographique et les références psycholinguistiques et didactiques sur les performances des élèves et les procédures cognitives sont-elles prises en compte, par l'institution, mais aussi par les recherches en didactique ? En ce qui concerne l'institution, et nous plaçant dans une perspective diachronique, nous nous interrogeons sur les contenus et les activités que proposent les prescriptions institutionnelles aux enseignants. En ce qui concerne les travaux de recherche en didactique, nous nous interrogeons sur les dispositifs et activités proposés, sur lesquels peuvent s'appuyer les enseignants afin de faire face aux difficultés posées ci-dessus.

CHAPITRE 2 - L'enseignement de l'orthographe : histoire, prescriptions institutionnelles et recherches en didactique

Nous avons vu dans le chapitre précédent la complexité de l'orthographe française, organisée en plurisystème et le plus souvent opaque pour les marques du nombre. Nous avons aussi évoqué les difficultés psycholinguistiques liées à son apprentissage, tant en terme de procédures que de performances. Néanmoins, l'orthographe, objet de savoir complexe, est aussi un objet à enseigner. Comment alors tenir compte de ces difficultés ? La première partie de ce chapitre est consacrée aux prescriptions institutionnelles. Nous procédons à un bref historique de l'organisation curriculaire de l'enseignement de l'orthographe, puis nous proposons un comparatif des programmes de 2008, en vigueur au moment de notre recueil de données, avec ceux de 2015, applicables à la rentrée 2016.

Nous étudions ensuite quelles sont les propositions de transposition (Chevallard, 1985) faites dans les travaux de recherche en didactique et si un lien peut être établi avec les prescriptions institutionnelles. Les propositions des didacticiens s'inscrivent dans le cadre institutionnel des prescriptions et c'est pour cela que ces deux volets, prescriptions institutionnelles et travaux en didactique, sont regroupés dans ce chapitre. Nous évoquons ainsi quelques traits caractéristiques de ces propositions, ainsi que quelques activités de leur mise en œuvre, en référence à des dispositifs dits innovants. Nous relevons alors, grâce aux résultats de quelques recherches récentes (Brissaud, Mortamet, 2015, Nadeau, Fisher, 2014 entre autres), notamment sur la dictée et sur la phrase dictée du jour, l'impact de ces dispositifs sur les compétences orthographiques des élèves.

Nous abordons enfin les résistances constatées, tant par l'institution que par la recherche, quant à l'intégration de ces dispositifs dans les pratiques effectives de classe.

2.1. Les prescriptions institutionnelles : organisation curriculaire, contenus et activités.

2.1.1. Bref historique de l'enseignement de l'orthographe jusqu'au 20ème siècle.

Pour toute cette sous-partie, nous nous référons à Chervel (2008). L'historien fait remonter ses études au 17ème siècle, premières données nettes et exploitables. Nous examinons cet enseignement dans une perspective diachronique mettant ainsi en valeur son caractère évolutif.

2.1.1.1. L'enseignement de l'orthographe au 17ème siècle : de l'imprégnation à l'entrainement.

« On avait appris à écrire en copiant, on apprendra l'orthographe en copiant » (Chervel, 2008 p.154).

Cette phrase de Chervel (2008) souligne le caractère non spécifique de l'enseignement de l'orthographe au 17ème siècle. Il n'y a pas alors de méthode d'enseignement-apprentissage de l'orthographe. La seule imprégnation grâce à la lecture et à la copie doit être suffisante. Il s'agit d'une part d'apprendre à copier des mots, de les reproduire avec exactitude et de savoir les épeler, et d'autre part, de savoir bien prononcer

et bien lire. Les élèves doivent ainsi apprendre l'orthographe des lettres avant l'orthographe des mots, selon une norme qui n'est pas vraiment une norme sociale unique, mais plutôt celle parfois aléatoire du scripteur. À cette période, il n'est pas question de graphie unique, un même mot peut avoir plusieurs orthographes différentes, y compris dans la même phrase. On ne peut alors pas vraiment parler d'usages et de norme, la transcription orthographique étant peu unifiée. La seule exigence est celle de la clarté, de la lisibilité pour que la lecture puisse être fluide.

Par ailleurs, l'étude de l'orthographe ne fait pas partie des disciplines de l'instruction élémentaire, et le latin est encore très présent. Si bien que les difficultés qui pourraient se poser, notamment en ce qui concerne les accords, sont réglées par analogie avec les connaissances latines. Chervel donne l'exemple de l'accord du verbe avec le nominatif, ou de la connaissance des marques finales verbales en fonction des marques latines :

> « En récitant amo, amas (…), amant, il acquiert les finales du verbe aimer : j'aime, tu aimes, ils aiment, qui posent tant de problème aux non latinistes. Et si les formes je croi, je sçai résistent si longtemps à la généralisation du –s final, c'est parce qu'elles s'appuient sur des formes latines comme credo, scio qui n'ont pas la désinence –s. » (Chervel, 2008, p. 159)

Ainsi, lire le français se fait après avoir appris le latin. La réflexion sur la structure de l'orthographe française se fait à partir de la structure latine. Si nous lions cela au peu de stabilité de la langue écrite, les problèmes de morphologie liés à l'opacité de l'orthographe française se posent peu. Du moins ils ne sont pas encore une préoccupation.

La fin du 17ème siècle, et les siècles qui suivent, connaissent un bouleversement quant à l'orthographe, suite à quatre évènements majeurs : l'unification du système orthographique français, la distinction opérée par Restaut en 1732 entre orthographe de principe et orthographe d'usage, la mise en place d'une grammaire scolaire française qui s'autonomise peu à peu par rapport à la grammaire latine, comme celle de Lhomond en 1780, ainsi que la généralisation de l'enseignement de l'orthographe dans toutes les écoles françaises dès 1830, réaffirmée dans la loi Guizot de 1833.

L'orthographe devient peu à peu objet de toutes les attentions et même matière emblématique du français, qui se constitue dès lors en discipline aux alentours de 1870 (Chervel, 2008, p. 7). L'orthographe devient alors le but de cette discipline, et la grammaire le moyen d'y parvenir.

2.1.1.2. L'enseignement de l'orthographe au 18ème siècle : l'orthographe de principe et la grammaire au service de l'orthographe

Grâce à la distinction opérée par Restaut (1732) dans la deuxième édition de sa grammaire, l'orthographe ne peut plus être seulement liée à la copie, la lecture ou l'épellation des lettres dans une logique alphabétique. Restaut (1732) dissocie « orthographe d'usage » et « orthographe de principe » qu'il définit ainsi :

> « D.- Qu'entendez-vous par orthographe de principe ? R.- J'entends celle qui est fondée sur les principes mêmes de la langue et dont on peut donner des règles générales, comme l'orthographe des différentes terminaisons des noms par rapport aux genres et aux nombres, et des verbes par rapport aux temps et aux personnes. D.- Comment apprend-on cette orthographe ? R.- Il n'est pas possible de l'apprendre et de la posséder parfaitement, que par une étude particulière de la grammaire française ; et nous croyons que ce que nous avons dit jusqu'ici sur chaque partie du discours suffira pour en donner une connaissance exacte. ». (Restaut, 1732 pp. 408-409, cité par Chervel (2008) pp. 205-206)

La grammaire et l'orthographe sont ici intimement liées du fait que la connaissance venant de « l'étude particulière » de la première conditionne et suffit pour la maitrise de la deuxième.

Ce qui s'apprenait alors par imprégnation et copie s'apprend dorénavant par mémorisation et entrainement. L'essentiel est d'apprendre le « principe », la « règle », connaissance nécessaire, mais également jugée suffisante pour la pratique et la maitrise de l'orthographe. Dans une telle perspective, une règle de grammaire bien apprise est alors garante de cette maitrise. La grammaire devient une « grammaire scolaire » (Caspard, 2004), une « grammaire de l'orthographe » comme le soulignent les textes institutionnels que cite Chervel (2008) :

> « l'orthographe est le but des leçons du maitre, la grammaire le moyen » (A. N., F/17/9257. Rapport de l'inspecteur général Gandon sur les écoles primaires du département du Cher (17 mars 1872))

Il convient donc pour les maitres d'entrainer les élèves et de s'assurer de leur application pour apprendre le manuel de grammaire. Car à cette époque, la grammaire se récite et les élèves apprennent par cœur les chapitres du manuel comme autant de leçons. Cet enseignement basé sur la récitation a cours selon Chervel au moins jusqu'à la guerre de 1914.

Cette conception de l'apprentissage trouve son expression dans les exercices d'orthographe systématiques qui font alors leur apparition à cette période : ce sont les exercices de cacographie, puis les dictées.

La cacographie, texte aux graphies incorrectes que l'élève doit corriger, est l'exercice d'excellence en orthographe au début du 19ème siècle. Mais il est peu à peu abandonné du fait de l'hostilité dont font preuve les inspecteurs généraux à son égard. Ils sont dans la crainte que montrer le faux pour enseigner le vrai ne laisse l'empreinte de l'erreur dans l'esprit des élèves. Cette conception de la nécessité d'exposer les élèves à des « exemples positifs » se retrouve encore au 21ème siècle dans les recherches prônant un apprentissage implicite de l'orthographe. Nous renvoyons au chapitre précédent et aux recherches de Perruchet & Nicolas (1998) ou Rey, Pacton & Perruchet (2005) qui préconisent de ne pas attirer l'attention des élèves sur les erreurs car elles peuvent alors être enregistrées en mémoire implicite. En 1880, a lieu une réforme pédagogique qui écarte la cacographie de l'instruction primaire, alors remplacée par la dictée.

La dictée est préconisée comme une pratique quotidienne dès 1851. Cependant, il ne s'agit pas de la dictée telle que nous la connaissons aujourd'hui, c'est un exercice de copie déguisé. Le maitre dicte à un bon élève qui écrit au tableau – ou épelle - et les autres élèves copient. Cette procédure dure jusqu'à la fin du

19ème siècle. Mis au point entre 1830 et 1870, l'exercice de la dictée devient l'exercice emblématique de la discipline et l'orthographe prend à partir de là une toute autre dimension.

2.1.1.3. L'enseignement de l'orthographe au 19ème siècle : le culte de l'orthographe

L'orthographe qui ne faisait pas partie de l'instruction élémentaire au 17ème siècle devient quasiment le seul enseignement du français jusqu'à la fin du 19ème siècle. Ce qui fondait les bases de l'enseignement, à savoir la lecture et la copie calquées sur le latin, se modifie peu à peu. Ainsi selon ce constat d'un manuel général de l'instruction primaire :

> « presque tout l'enseignement de la langue nationale à l'école primaire se réduit à l'étude de l'orthographe » (Defodon Charles, février 1890. « L'orthographe dans nos écoles primaires », Manuel général de l'instruction primaire, pp. 65-67, cité par Chervel (2008), p. 210.

Un des ouvrages essentiels de cette période est la *Nouvelle grammaire française* de Noël et Chapsal (1823) qui affranchit la grammaire française de la grammaire latine. Parallèlement, dans les années 1870, la dictée devient l'épreuve unique pour le recrutement des maitres d'école et l'épreuve incontournable pour le brevet élémentaire et le certificat d'études primaires. De matière au départ insignifiante, l'orthographe devient une discipline incontournable. D'ailleurs, ce statut de matière représentative de la culture française prévaut toujours aujourd'hui - nous renvoyons au poids social de l'orthographe aujourd'hui évoqué dans l'introduction de cette thèse -, avec notamment la prédominance de l'exercice de la dictée, même si celui-ci a changé de forme. Concernant l'évolution de cet exercice, les recherches récentes en didactique en dressent un bilan et proposent des alternatives innovantes (Brissaud, Cogis, 2011, Nadeau, Fischer, 2014). La dictée et les dispositifs innovants sont abordés dans la 2ème partie de ce chapitre, de même que dans le chapitre 5, l'ingénierie didactique que nous proposons étant construite sur la base des travaux de recherche sur ces dispositifs.

Pour maitriser l'orthographe, la connaissance de la grammaire est nécessaire. Cette connaissance passe par un entrainement grâce à des exercices répétitifs, à la mémorisation et à la récitation. Cependant, à côté de cet enseignement peu participatif des élèves, une modification des conceptions d'enseignement s'esquisse.

2.1.1.4. L'enseignement de l'orthographe et de la grammaire du 18ème siècle au 20ème siècle : vers une modification des conceptions d'enseignement

Déjà dès le 18ème siècle, Chervel recense des méthodes plus actives comme cette préconisation de l'abbé Gaultier pour qui il est important d' « amener [l'élève] à faire lui-même » :

> « Donner une leçon à apprendre et se borner ensuite à la faire réciter, ce n'est pas enseigner la grammaire […]Si l'on veut que l'élève apprenne autre chose que des mots, si l'on veut qu'il comprenne ce qu'il apprend et qu'il retienne ce qu'il a compris, il faut se mettre toujours à sa portée, lui faire découvrir les règles par des exemples, l'amener à faire lui-même la définition et lui faire faire, par des exemples variés, l'application de

> ce qu'il a appris » (Gaultier (abbé Louis), Éléments de grammaire française, extraits de la grammaire de l'abbé Gaultier (1829), cité par A. Chervel, 2008, p. 243.

Cette conception est novatrice. La règle générale à cette période est que le maitre dicte puis corrige les erreurs des élèves sur la dictée, ceux-ci n'ayant alors qu'à recopier « au propre », avec cette conception que l'imprégnation est fondamentale et même suffisante. Mais, peu à peu, l'enseignement « passif » de l'orthographe trouve des échos dans des conceptions plus « actives ». Plusieurs facteurs entrent en jeu comme leviers de l'évolution de ces conceptions.

C'est tout d'abord, la création des Écoles Normales dans chaque département. La formation des enseignants s'accroit et avec elle une diffusion de l'orthographe et de son enseignement. Chervel recense trois nouvelles idées qui voient le jour et font progresser les idées pédagogiques :

- premièrement, l'idée que la connaissance ne peut se satisfaire du seul apprentissage par cœur et qu'il convient aussi d'expliquer certains mécanismes de la langue.
- pour cela, l'explication et la mémorisation doivent être accompagnées d'exercices qui vont permettre d'allier pratique et théorie et de réfléchir à l'application adéquate des règles.
- enfin, la remarque est faite que la théorie est difficilement assimilable par tous, notamment en campagne, et qu'il est donc nécessaire d'effectuer une transposition des savoirs pour que chacun y trouve son compte.

Autre facteur de changement, ce sont les préconisations assez novatrices de Jules Ferry quant à la place que doivent occuper l'orthographe et la grammaire, comme le souligne son discours de 1880 aux inspecteurs primaires et directeurs d'Écoles Normales, qui dénonce les abus et prône un retour à la raison. :

> « ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens [et parlant des abus de la dictée] qu'on soit mis au courant des règles fondamentales ; mais épargnons ce temps si précieux qu'on dépense trop souvent dans les vétilles de l'orthographe, dans les règles de la dictée qui font de cet exercice une manière de tour de force et une espèce de casse-tête chinois » (cité par A. Chervel, 2008, p. 339-340)

Ce souhait d'une approche « raisonnable » trouve un écho dans les travaux de recherche en didactique. Nous renvoyons à la deuxième partie de ce chapitre. Les nouveaux programmes de l'école primaire de 1882, publiés par Jules Ferry, se réclament de cette perspective et les cinq heures par semaine dédiées au français ne doivent plus être désormais l'apanage exclusif de la dictée. La lecture, l'explication, la rédaction font partie dorénavant des matières à enseigner.

Un autre facteur en faveur de conceptions plus « actives » de l'enseignement de l'orthographe est l'évolution des exercices, comme le passage de la copie aux exercices d'analyse grammaticale. C'est aussi l'apparition d'exercices s'appuyant sur « la pratique » et les manipulations syntaxiques appelés « praxigraphies » (Leterrier et Marle, 1828). Leterrier (1831) propose un recueil de ces exercices, recueil présenté comme « dans un nouveau genre, pour enseigner ou pour apprendre par la pratique les règles de

la grammaire et l'orthographe ». Il s'agit par exemple de substituer le mot *personne* au mot *homme* pour mettre les adjectifs au féminin (1831, p. 42), ou de mettre au pluriel des phrases entières pour conjuguer des verbes, mise au pluriel qui est doublée de la transformation de ces phrases à d'autres temps (1831, p. 51-52), selon le principe qui préside à tous les exercices de « multiplier les procédés pratiques » (1831, p. 51). Ces praxigraphies inspireront les exercices modernes fondés sur les permutations.

Participant de cette évolution des conceptions, la circulaire du 28 septembre 1910, circulaire citée par P. Gourdet (2007, p. 61), rappelle qu'il est temps de substituer la grammaire d'observation à la grammaire de règles, de définition et de déduction. Peu à peu, l'idée d'un enseignement faisant une part à la réflexion sur la langue et à l'activité des élèves se développe, resserrant les liens entre orthographe et grammaire, entre imprégnation et étude de la langue.

Dans les années qui suivent, l'oscillation est constante entre « grammaire prescriptive » et « grammaire descriptive » (Riegel et *al*, 2008), passivité ou activité des élèves, et engendre bien des débats et polémiques, notamment quant au poids de l'orthographe et de la dictée, et à la place respective de l'enseignant et de l'élève dans cet enseignement.

Quel est l'écho aujourd'hui de cette évolution historique de l'enseignement de l'orthographe ?

2.1.2. L'enseignement de l'orthographe du 20ème siècle à nos jours : la place de l'enseignement de l'orthographe dans les prescriptions institutionnelles en France

2.1.2.1. Le tournant des années 1970 pour l'enseignement de l'orthographe

Peu de modification du statut de l'orthographe s'observent jusque dans les années 1970. En revanche, en cette seconde moitié du 20ème siècle, et plus particulièrement après mai 1968, la société connait de profondes mutations basées sur un souhait d'égalité des chances et une remise en cause globale des valeurs traditionnelles, du modèle autoritaire et hiérarchique.

2.1.2.1.1. Une modification des conceptions liées à la grammaire et à l'orthographe

À partir de ces mutations sociétales, des propositions de rénovation de la grammaire voient le jour en France, mais aussi dans d'autres pays comme au Québec avec la « grammaire nouvelle » (Chartrand et *al.*, 1996) ou en Suisse avec la « nouvelle grammaire » (Conti et Pietro, 2006). Il s'agit de proposer une alternative à la pédagogie traditionnelle qui ne convainc plus, notamment en regard du nombre important d'élèves en échec scolaire et de la massification de l'enseignement. Par ailleurs, des domaines comme la linguistique, la psychologie cognitive, ou, dans les années 1980, la didactique, voient le jour et apportent des éléments pesant pour une modification des conceptions liées à la grammaire et à l'orthographe.

Le premier reproche adressé à l'enseignement traditionnel par les mouvements liés à la « rénovation » est de se focaliser sur la grammaire et la morphographie, oubliant ce qui concerne la description et la réflexion sur le système linguistique. D'un point de vue pédagogique, les critiques dénoncent la démarche empiriste

et déductive. C'est alors l'avènement de la linguistique structurale. Il ne s'agit plus de travailler sur des mots isolés mais de les analyser dans le cadre de la phrase et des relations qu'ils entretiennent entre eux. L'axe syntaxique avec les opérations de déplacement, effacement, ajout ou commutation, est complémentaire de l'axe morphologique. De même, il est demandé de porter attention à ce qui s'écrit mais aussi à ce qui se dit dans un travail de va et vient entre l'oral et l'écrit, comme le souligne Catach (1980). Des exercices inspirés de la grammaire générative transformationnelle et du distributionnalisme apparaissent alors en classe et dans les manuels, comme ceux proposés par Genouvrier. Nous ne détaillons pas cela, mais nous retenons qu'en trois siècles, l'enseignement évolue d'un travail sur l'alphabet et le mot, à un travail sur la phrase et sur le texte dans une logique globale.

Parallèlement et soutenant la mise en place de ces nouveaux concepts grammaticaux, la posture de l'enseignant évolue aussi. La démarche devient inductive, notamment avec la diffusion des travaux sur les processus de conceptualisation et la nécessaire médiation des pairs, comme ceux de Vygotski (1985) qui encouragent le socioconstructivisme. C'est ce processus de découverte active de l'orthographe que souligne le Plan Rouchette (1970).

2.1.2.1.2. Le plan Rouchette

Le plan Rouchette (1970) est un plan de rénovation du français à l'école élémentaire. Le texte est adopté par la commission Emmanuel en octobre 1970. Selon ce plan :

> « Il ne s'agit donc pas d'enseigner des règles, mais de les faire pratiquer […] La démarche de l'enseignement grammatical ne doit pas se fonder sur la réception passive par l'enfant de connaissances transmises par le maitre, mais sur la découverte par un élève actif guidé par un maitre attentif, du fonctionnement de sa langue maternelle » (Plan Rouchette, 1970)

Il ne s'agit plus de faire de la grammaire pour l'orthographe, mais de l'inclure dans une démarche plus vaste de compréhension du système de la langue. Le plan Rouchette dénonce l'idée première du 17ème siècle que la mémorisation de règles serait suffisante :

> « L'enseignement de la grammaire ne saurait se réduire à un ensemble de règles à mémoriser. Une règle telle que 'le verbe exprime l'action' est contestable dans son énoncé même ; mais de toutes façons, en tant que règle, on ne voit pas comment son apprentissage pourrait concourir à une plus grande maitrise de la langue. » Plan Rouchette (1970), publié par Delord (2003, p. 40)

Par ailleurs, l'orthographe n'est plus au premier plan :

> « L'orthographe ne saurait, dans la perspective d'un enseignement de la langue fondé sur la communication, constituer une 'discipline', une activité en soi. » Plan Rouchette (1970), publié par Delord (2003, p. 55)

La lecture et l'expression écrite occupent désormais une place majeure dans l'enseignement de la langue. Dans la ligne de ce plan Rouchette, une circulaire est proposée en 1977, texte de cadrage important pour l'orthographe.

2.1.2.1.3. La circulaire de 1977

Cette circulaire intitulée « Enseignement de l'orthographe dans les écoles et dans les collèges » (Circulaire 77-208 du 14 juin 1977) apporte des propositions très précises. Elle fixe pour l'école et le collège, non seulement les compétences orthographiques attendues en fin de scolarité correspondante, mais aussi une progression (pour les écoles) et des conseils de méthode et des observations sur le rôle formateur des comportements d'évaluation (pour les collèges). Le texte est très clair sur l'enseignement à pratiquer qui doit s'appuyer sur la vigilance orthographique : « il est indispensable que l'enseignement de l'orthographe s'attache à développer, en même temps que les connaissances, l'esprit de vigilance et la volonté de discernement ». Le texte souligne aussi les difficultés liées à la langue française et l'utopie de vouloir tout enseigner trop tôt. C'est à l'école d'ajuster ses ambitions avec l'idée que « mieux vaut un savoir limité, mais durable, qu'un savoir copieux, mais incertain » et que l'enseignement doit prendre en compte la totalité de la scolarité obligatoire dans une perspective de progression. Ainsi, « mettre l'orthographe correctement en français suppose un apprentissage long et systématique. » L'apprentissage de l'orthographe n'est donc pas terminé à la fin de l'école primaire et s'étend sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. Les compétences enseignées sont ciblées et adaptées.

En ce qui concerne la méthode, ce texte est aussi éclairant. Il rappelle la nécessité d'un travail alliant morphologie et syntaxe, notamment pour les accords, pour lesquels les manipulations syntaxiques sont recommandées. Nous lisons ainsi dans les compétences relatives à l'orthographe grammaticale que l'élève en fin d'école primaire doit « distinguer les noms et les verbes conjugués ; (compétence à acquérir essentiellement par la pratique active d'exercices de substitution, d'expansion et de réduction) ».

La circulaire rappelle aussi que l'orthographe n'est pas une fin en soi mais liée aux autres sous disciplines du français dans ce qui apparait comme une première expression de l'observation réfléchie de la langue : « il convient d'insister sur l'intérêt d'un enchainement d'activités qui vont du maniement empirique à l'observation des faits de langue et, lorsque la capacité des élèves le permet, à la formulation de règles de fonctionnement, puis de cette observation et de cette formulation, à un maniement mieux maîtrisé ; ce cheminement est soutenu par des exercices d'entraînement qui conjuguent les effets de l'imprégnation et ceux de la prise de conscience. » (Circulaire 77-208 du 14 juin 1977). Les modalités d'acquisition implicites et explicites, telles que définies au chapitre précédent, ainsi que les connaissances déclaratives et procédurales sont à enseigner conjointement pour aborder l'orthographe dans sa complexité.

Cette circulaire promeut la qualité du raisonnement orthographique contre la quantité, grâce à un apprentissage en quatre phases : découvrir, approfondir, clarifier, automatiser. Elle est abrogée en 2009 et le prochain cadrage directif consacré à l'orthographe est proposé avec la circulaire de 2012 sur laquelle nous revenons plus loin.

A partir de cette circulaire et jusqu'aux programmes de 2008, en vigueur au moment de notre recueil de données pour ce travail de thèse, nous n'observons que peu de changement. Nous retenons principalement que l'orthographe n'est plus un but mais un moyen d'accéder à la langue dans son ensemble qui doit désormais être observée de manière « réfléchie » comme le rappellent les programmes de 2002. Les prescriptions se positionnent nettement en faveur d'une grammaire « descriptive » (Riegel et *al*, 2008).

2.1.2.2. Les programmes de 2008 en vigueur pour le cycle 3 jusqu'à la rentrée 2016

Les programmes de 2008, qui ne reprennent pas cette notion d' « observation réfléchie de la langue », poursuivent toutefois sur l'intérêt de « développer une attitude réflexive sur la langue ». Ils semblent consolider l'idée d'une grammaire d'observation. Ils gardent aussi l'idée de la manipulation linguistique et « légitiment l'influence linguistique à travers l'approche syntaxique et morphologique du verbe » (Gourdet, 2007, p. 62). Néanmoins, et paradoxalement, ils soulignent aussi les références à une grammaire normative, notamment à travers l'importance de l'apprentissage des règles. L'enseignement de l'orthographe oscille entre « grammaire descriptive » et « prescriptive ».

L'ambition affichée des programmes de 2008 est de :

> « faire accéder tous les élèves à la maitrise de la langue française, à une expression précise et claire, à l'oral comme à l'écrit » (Programmes d'enseignement de l'école primaire, préambule p.10, Bulletin officiel n°3, 19 juin 2008, hors-série).

En préambule de ces programmes on trouve le rôle fort attribué à l'école dans la réussite de chaque élève, « clé du succès », grâce à un « enseignement structuré et explicite », un « entrainement systématique » mais aussi la nécessité pour chacun des élèves de « questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes » selon une démarche inductive et socioconstructiviste.

Pour ce qui est de l'orthographe, la progression se fait selon un programme précis dans des activités spécifiques mais en lien avec la production d'écrits.

> « L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle. » (Programmes d'enseignement de l'école primaire, préambule p.10, Bulletin officiel n°3, 19 juin 2008, hors-série.)

Les programmes, selon les intentions affichées dans ce préambule, semblent dans la droite lignée des programmes précédents, préconisant un travail alliant activités spécifiques mais en lien avec l'expression écrite et orale, de même qu'une référence à l'activité réflexive des élèves. Cependant, la partie de ces programmes consacrée spécifiquement à l'orthographe fait part d'injonctions qui paraissent en contradiction avec ce préambule et fortement inspirées de la pédagogie traditionnelle, héritage des conceptions évoquées lors de l'historique.

Par exemple, il est fait mention de « la pratique régulière de la copie, de la dictée » certes « sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés ». Et si l'orthographe est liée à la production écrite, il s'agit pour les élèves d'arriver « progressivement à l'automatisation des graphies correctes. » Pour cela, ils « sont entraînés à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire ». L'entrainement et l'application semblent prendre ici une dimension première, avant la réflexion sur la langue comme système. D'ailleurs, nous ne trouvons pas de référence à un travail en lien avec la syntaxe et le plurisystème tel qu'évoqué dans le premier chapitre.

En revanche, est soulignée l'importance de l'enseignement-apprentissage des notions d'accord, « notions utiles », particulièrement de l'accord sujet-verbe et de la fonction de sujet.

> « De manière plus générale, l'accent est mis sur les notions utiles en orthographe : l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, l'accord du verbe avec son sujet.[…] En ce qui concerne les fonctions, l'accent est mis sur la fonction sujet de manière à consolider l'accord du verbe » (Recommandations pour la mise en œuvre des programmes, circulaire n° 2014-081 du 18-6-2014)

Par ailleurs, le niveau attendu des élèves dans ces programmes est sans équivoque, ils doivent « écrire sans erreur sous la dictée » dès le CE2, alors première année du cycle 3, « orthographier correctement les verbes étudiés » et « appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet » à la fin du cycle 3. Nous retrouvons le même niveau d'exigence dans le Livret Personnel de Compétences et l'évaluation du pallier 2 du socle commun où il s'agit de « maitriser l'orthographe grammaticale » ou encore d' « orthographier correctement ». L'orthographe semble donc revenir à la place primordiale qu'elle occupait aux siècles précédents.

C'est d'ailleurs ce que l'on peut lire sur le site Eduscol et les pages consacrées à l'orthographe vue comme un enseignement « déterminant »:

> « Renforcer l'enseignement de l'orthographe permet d'améliorer les compétences des élèves en écriture, en lecture, en vocabulaire et en grammaire. Il est déterminant dans la maitrise de la langue française et conditionne significativement la compréhension des écrits et l'identification des mots. » (Site Eduscol http://eduscol.education.fr/cid59714/orthographe.html)

Eduscol est le site officiel du ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il propose aux professionnels de l'éducation un portail national d'informations et de ressources. Pour les pages consultées, nous tenons à signaler qu'elles ont été mises à jour le 3 mai 2012. Ces pages n'ayant pas été récemment révisées, nous considérons cette conception comme toujours d'actualité au moment où nous rédigeons. Il est mentionné que « l'enseignement de l'orthographe est une des dimensions de l'étude de la langue française, dans un ensemble qui comprend également le vocabulaire et la grammaire. » Mais le poids qui lui est accordé, l'absence de marge d'erreur par rapport aux attendus et la

référence à l'entrainement et à l'application des règles semblent les lier fortement à une pédagogie plus traditionnelle. Nous faisons les mêmes remarques concernant les recommandations pédagogiques qui placent l'orthographe au rang d' « outil majeur de la maitrise de la langue ».

La circulaire n° 2012-067 du 27-4-2012 qui vient en renforcement des programmes de 2008 souligne l'approche explicite et réfléchie des règles, dans une approche plus morphologique que syntaxique, la nécessité de travailler sur la mémorisation, d'apprendre les règles, de même que la connaissance comme vecteur principal pour la compréhension. La dictée comme outil d'apprentissage et d'évaluation est aussi mise à l'honneur.

Dans les pistes d'exercices utiles proposés par le ministère de l'Education Nationale dans cette circulaire, nous pointons la mémorisation, la copie et « des exercices répétitifs d'application de règles, permettant l'imprégnation suivant un modèle ». Ces recommandations sont alors assez proches de celles du 19ème siècle et divergent des recommandations de manipulations faites par la circulaire de 1977. Par ailleurs, cette circulaire de 2012, rappelle aux enseignants le poids de l'orthographe et la nécessité absolue de sa maitrise comme base pour l'acquisition de toutes les autres matières.

Nous pouvons peut-être voir dans cette importance accordée à l'orthographe par l'institution une des conséquences de l'enquête ministérielle quant aux performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle, de 1987 à 2007, performances qui montrent une baisse significative, notamment pour les élèves les plus en difficulté (DEPP, 2007). Les données attestent une baisse de niveau en orthographe grammaticale, avec des difficultés croissantes sur les chaines d'accord. Cette enquête institutionnelle fait suite par ailleurs à l'ouvrage de Manesse et Cogis (2007), soulignant aussi cette baisse. Les programmes de 2008 peuvent peut-être se lire comme une réponse à ce constat en mettant l'orthographe au premier plan, en réponse aussi à une forte demande sociale, l'orthographe étant alors le vecteur d'un véritable enjeu politique.

Ainsi, ces programmes de 2008 et la circulaire de 2012, tout comme le socle commun qui « semble être construit sur des conceptions didactiques plus traditionnelles valorisant une grammaire prescriptive » (Gourdet, 2007, p. 62), paraissent opérer un retour vers une conception traditionnelle de l'orthographe.

2.1.2.3. Comparaison des programmes français 2008-2015.

2.1.2.3.1. Synthèse sur les programmes de 2008.

Ainsi, dès leur préambule, les programmes de 2008, avec l'importance accordée à la « maitrise » et à « l'entrainement systématique », semblent relayer une position empiriste dans laquelle les élèves « sont entraînés à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire ». Dans cette perspective, cet entrainement permet grâce à « des exercices répétitifs d'application de règles […] l'imprégnation suivant un modèle ». La mémorisation, la copie

amènent alors à « l'automatisation des graphies correctes », automatisation qui ne fait d'ailleurs aucun doute en regard des attendus d' « écrire sans erreur sous la dictée » dès la première année du cycle 3. Dans cette conception de l'apprentissage, une « attention permanente » est portée à ce qui est vu comme l' « outil majeur de la maitrise de la langue ». Cette primauté accordée à l'orthographe n'exclut pas pour autant la référence aux autres activités du français comme « l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle » qui doivent se réfléchir en lien avec le travail spécifique mené en orthographe. Toutefois, si ces « liens » sont mentionnés, ils ne sont que peu explicités. Nous lisons alors dans la terminologie « correction rédactionnelle » le même souhait de « maitrise » de la langue déjà évoqué. Le terme « correction » est polysémique et les exigences de révision orthographique côtoient ainsi l'importance accordée aux « graphies correctes ».

Dans cette conception, la place de l'erreur n'est pas évoquée, si ce n'est en creux et dans une perspective de travail systématique et explicite pour l'éradiquer. Quelle est alors la place de l'enseignant ? Comment faire en sorte qu'il fasse accéder « tous les élèves » à ces exigences de maitrise ? Nous pouvons lire que l'enseignement doit être « structuré et explicite », donnant ainsi la primeur à un guidage fort de l'enseignant.

La lecture de ces programmes de 2008 nous place ainsi dans une conception traditionnelle de l'enseignement, nuancée toutefois par le fait que les élèves doivent « questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes ». L'enseignement transmissif des savoirs et des règles n'est donc pas l'unique voie. Cependant, si cette volonté d'action de l'élève peut se lire dans le préambule de ces programmes, elle ne se retrouve que peu déclinée dans la suite du texte. En effet, il n'est pas fait mention de la proposition d'un enseignement de l'orthographe grâce à des situations problèmes et des interactions entre pairs. Les activités restent très ciblées, notamment dans le texte de la circulaire de 2012, sur la nécessité d'apprendre les règles et de s'entrainer à les mettre en œuvre comme condition essentielle de maitrise de la langue.

Néanmoins, en parallèle à ces programmes, nous notons que les documents proposés aux enseignants, par le biais du site Eduscol, comme documents de référence, mettent en avant des pratiques assez innovantes comme le marathon orthographique proposé par l'Académie de Créteil. Il est proposé depuis 2010 aux classes de CE2 et de 6e, les autres pouvant aussi participer. Ce défi orthographique propose un travail régulier et continu sur l'année, avec des moments forts sous forme d'épreuves diversifiées. Il met en avant une dimension collective et une dimension individuelle. Cette académie présente aussi un *plan opérationnel de lutte contre la difficulté scolaire tout au long de l'école du socle*. Dans ce plan, comme le souligne Geoffre (2014) :

> « les pratiques issues de l'enseignement traditionnel de la grammaire et de l'orthographe sont clairement pointées du doigt, l'emploi du terme « dérives » ne laissant pas de doute […] On observe ici un décalage net entre ce qui peut se lire en

> filigrane des instructions ministérielles et des propositions plus proches du terrain, les deux demeurant institutionnelles. » (2014, p.12)

Ces propos soulignent l'oscillation entre tradition et modernité, déjà soulignée pour les siècles précédents. Après l'élan de modernité des années 1970, les programmes de 2008, en vigueur au moment de notre recherche, semblent en faveur d'une conception traditionnelle de l'enseignement de l'orthographe à savoir :

- des séances d'orthographe majoritairement cloisonnées et proposant un apprentissage de connaissance au travers de « règles »,
- un travail basé sur la mémorisation et l'entrainement quant à ces règles,
- la primeur à la morphologie sans référence aux manipulations syntaxiques et à la compréhension de la langue comme système,
- une démarche déductive et transmissive.

Suite à cette synthèse, et à l'évocation de dispositifs innovants mis en œuvre dans les classes par le site Eduscol, une question se pose : de quelles pratiques ces programmes sont-ils l'écho ? Ces instructions officielles ont-elles vocation à modifier des pratiques ou sont-elles le reflet de ce qui est déjà présent sur le terrain ? Cette question de la place des textes institutionnels est posée par Chervel lorsqu'il engage à « relativiser les rôle des textes prescriptifs ».

> « Cette littérature imprimée ne peut être tenue pour point de départ absolu. A la base des didactiques, il y a non pas les consignes données par la hiérarchie […] mais des maitres qui, conscients des objectifs qui leur sont fixés, s'attachent à faire passer chez les élèves leur message éducatif […] Les textes prescriptifs viennent ensuite : pour l'historien ils sont d'abord des textes descriptifs. Leur intérêt essentiel, c'est qu'ils livrent le reflet d'une réalité pédagogique ou didactique qui s'est déjà largement mise en place » (2008, p. 775)

Cette problématique de la « réalité pédagogique ou didactique » est aussi au cœur de notre travail de recherche : en 2008, quelles sont les pratiques enseignantes dominantes et comment l'orthographe s'enseigne-t-elle ? Si nous nous référons aux propos de Chervel, les textes prescriptifs sont la description de ce qui se fait déjà en matière d'enseignement. Il est alors intéressant de porter un regard sur les programmes de 2015, en vigueur à la rentrée 2016. Ces programmes font état non pas d'un ajustement de surface mais d'une modification en profondeur de la représentation même de l'orthographe.

2.1.2.3.2. Les programmes français de 2015

Ces programmes proposent une vision tout autre de l'orthographe et se présentent comme en rupture avec les programmes de 2008. Tout d'abord, il ne s'agit plus de « maitriser » la langue mais de « raisonner » sur la langue afin d'en saisir le fonctionnement. L'orientation donnée n'est plus celle d'un but fini et statique à atteindre mais d'un mouvement à impulser, la langue étant elle-même représentative d'un « système ». L'école doit être là pour aider l'élève dans ce mouvement réflexif de mise en problème de la langue qu'il va falloir essayer de résoudre. Dans cette perspective, ce n'est plus l'enseignement des

connaissances qui doit être explicite mais celui de compétences, telles les « stratégies utilisées pour comprendre ». L'accent est mis sur le développement des « capacités métacognitives » ainsi que le « raisonnement et sa mise en œuvre dans des tâches complexes ».

Les connaissances sont certes importantes, et les exercices d'entrainement sont aussi présents dans ces programmes, mais ils sont pointés comme non suffisants. Ce sont sur les compétences que l'enseignant doit travailler avec ses élèves. Et ces compétences orthographiques ne sont pas des compétences isolées, mais incluses dans le système de la langue où chaque discipline a sa place de façon intégrée. Dans cette perspective, l'orthographe n'est qu'un outil permettant d'accéder à la lecture et aux situations d'expression orale ou écrite. Ce n'est pas la maitrise orthographique qui est visée mais la compréhension du fonctionnement de la langue dont la norme orthographique fait partie.

L'entrainement n'est pas celui d'exercices systématiques sur le maniement des règles mais sur la « vigilance orthographique » dont l'élève a besoin en dictée mais aussi et surtout en production d'écrits. Cette notion de « vigilance orthographique », que nous opposons à celle de « correction orthographique » des programmes de 2008, suppose et accepte un écrit non parfait et tolère « une marge d'erreur ». Ici ce n'est pas le résultat qui compte mais la démarche qui vise à valoriser « la construction d'un rapport à la norme écrite ». Quelles sont alors les activités indiquées pour atteindre cette compétence ?

Les activités de « comparaison », de « transformation », des « observations », des « classements » permettent un regard réflexif sur la langue comme système. Par les nombreuses manipulations l'élève doit comprendre le fonctionnement et les différents rouages de ce système : « remplacement, déplacement, pronominalisation, encadrement, réduction, expansion » sont à la base de ce travail. L'étude de la morphologie n'est plus le seul enseignement. L'élève peut alors effectuer les observations quant aux « relations entre l'oral et l'écrit », essentielles dans le cadre de l'opacité de l'orthographe française déjà évoquée, de même que les observations quant à « la forme des mots en lien avec la syntaxe », observations importantes dans le cadre des accords. Les manipulations permettent ainsi à l'élève de découvrir « le fonctionnement des chaines d'accord », explicitement mentionné par ces programmes, et dont nous avons souligné l'importance au chapitre précédent.

Cette démarche inductive se donne aussi à lire pour « ce qui concerne la morphologie pour travailler sur les régularités des marques de personne [où les élèves] comparent et trient » (Programmes 2015). Tout est ainsi mis en place pour « comprendre le fonctionnement de la langue » et développer « la formation intellectuelle des élèves » ainsi qu'une « posture réflexive ». Car c'est bien d'une posture dont il s'agit et qui se travaille à plusieurs. Au-delà de « raisonner par eux-mêmes », comme le prônaient les programmes de 2008, les élèves doivent raisonner ensemble dans le cadre d'une « élaboration collective ». Les programmes de 2015 se placent dans la ligne droite du socioconstructivisme et placent les « interventions

collectives » et la « construction collective de stratégies » en première place, devant les activités de structuration des savoirs et les réinvestissements.

Ainsi, pour orthographier il s'agit bien de « prendre en compte les normes de l'écrit » avec pour but de « formuler, transcrire et réviser » dans une démarche socioconstructiviste d'apprentissage de connaissances, mais aussi de « mobilisation des connaissances » dont un des enjeux est « une autonomie accrue des élèves dans la révision de leurs écrits ».

2.1.2.3.3. Synthèse comparative des programmes de 2008 et 2015.

Nous proposons une synthèse des programmes de 2008 et de 2015 sous forme de tableau récapitulatif.

Tableau 3 : Tableau comparatif des programmes de 2008 et des programmes de 2015

	PROGRAMMES 2008 et circulaire de 2012	**PROGRAMMES 2015**
Objectifs généraux	Maitriser la langue	Raisonner sur la langue. Comprendre le fonctionnement de la langue
Objectifs opérationnels	Enseignement spécifique	Approche intégrée
Attendus	Culture du résultat. Ecrire sans erreur. Correction orthographique	Construction d'un rapport à la langue écrite davantage qu'un résultat. Vigilance orthographique
Statut de l'orthographe	Attention permanente portée à l'orthographe comme outil majeur de la maitrise de la langue	Ce n'est plus l'orthographe mais la langue qui fait l'objet d'une attention constante. L'étude de la langue dont l'orthographe est une des composantes sert la formation intellectuelle des élèves et le développement d'une posture réflexive
Mise en œuvre spécifique	Approche plutôt déductive	Approche plutôt inductive
	Enseignement explicite pour le travail sur les règles. Acquérir des connaissances.	Enseignement explicite pour le transfert en situation d'écriture. Mobiliser des connaissances.
	Travail sur l'axe paradigmatique	Travail sur l'axe paradigmatique et syntagmatique
Exercices proposés	Entrainement, mémorisation, copie, dictée	Vigilance orthographique et réflexion sur la langue, dictée

Ainsi, dans les programmes applicables à la rentrée 2016, la langue voit son étude associée à la compétence « Comprendre le fonctionnement de la langue ». Il ne s'agit plus de la connaissance exhaustive des éléments grammaticaux, mais de la compréhension des pratiques langagières à l'oral et à l'écrit. Ces programmes se placent du côté de la « grammaire descriptive » et de la modernité en matière d'enseignement.

Nous analysons dans cette recherche uniquement les prescriptions institutionnelles françaises. Il aurait été intéressant de les comparer aux prescriptions des autres pays francophones comme la Belgique, la Suisse ou le Canada, pour voir si cette « grammaire descriptive » est aussi présente dans ces pays. Nous faisons le choix de nous centrer sur les prescriptions directement en lien avec les pratiques d'enseignement et les données recueillies dans des classes de fin de primaire en France.

Comment l'orthographe s'enseigne lorsque les injonctions ministérielles françaises, celles de 2008 et celles de 2015, donnent des directions aussi diverses ? Quel choix peut faire l'enseignant ? Les travaux de recherche peuvent faire partie de ces soutiens pour l'enseignant. Il est alors intéressant de voir dans quelle(s) mesure(s) ils font écho aux principes posés dans le premier chapitre, ainsi qu'avec les prescriptions institutionnelles, et le(s)quel(s) ?

2.2. Les recherches en didactique de l'orthographe.

2.2.1. L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ?

Cette question que posent Brissaud, Cogis et Péret (2013) souligne l'importance mais aussi la difficulté de cette « mission » qu'est l'enseignement de l'orthographe En effet, les recherches (Manesse et Cogis, 2007) pointent le niveau en baisse en orthographe des élèves français, ainsi que le décalage entre prescriptions et acquisitions des élèves, notamment en fin de scolarité obligatoire (Brissaud, 2015). L'accord sujet-verbe semble loin d'être acquis en fin d'école primaire (Geoffre, Brissaud, 2012) et le marquage de pluriel est encore loin d'être performant à l'articulation école-collège (Brissaud, Cogis, Totereau, 2014). Les difficultés portent essentiellement sur le pluriel verbal, avec certains pluriels plus difficiles à marquer que d'autres, notamment s'il y a une homophonie entre nom et verbe ou lorsqu'il y a la présence de rupteurs.

Concernant ces difficultés d'ordre essentiellement linguistique, tous les élèves sont concernés. Néanmoins, les élèves progressent, l'apprentissage est donc possible. Toutefois, particulièrement complexe, cet apprentissage demande du temps et une prise de conscience de ces difficultés, ainsi qu'un recul suffisant de la part des enseignants, afin qu'ils puissent s'inspirer des travaux de recherche et de leur proposition. Ainsi :

> « les méthodes d'enseignement sont effectivement aussi à interroger. On connait la pesante tradition qui emprisonne l'orthographe dans la dictée et ses corrections, sans parvenir à modifier chez de nombreux élèves leurs représentations orthographiques erronées. » (Brissaud, Cogis, 2002, p. 12)

Car si les difficultés énoncées sont bien réelles, les chercheures pensent possible de proposer un enseignement de l'orthographe qui les prennent en compte et qui permettent de faire progresser les élèves. Pour cela, une approche « raisonnable » de l'orthographe, telle qu'évoquée dans l'introduction, est souhaitable.

L'évolution est notable quant aux notions fondamentales de « règles », nécessaires mais non suffisantes, de « faute », au profit de « l'erreur-outil », de « système ». Les recherches proposent des principes, lesquels sont déclinés en activités de mise en œuvre et dispositifs. Quels sont alors les dispositifs proposés par ces chercheurs en didactique qui nous engagent à considérer l'enseignement de l'orthographe sous un autre jour que l'enseignement traditionnel ?

2.2.2. Principes d'appui des recherches en didactique de l'orthographe et activités associées

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 1, les élèves font face à des difficultés lorsqu'il s'agit d'acquérir la notion d'accord. Comment enseigner des marques morphologiques qui ne s'entendent pas toujours ? Comment favoriser le transfert de la connaissance de la règle de cet accord à la compétence d'orthographier correctement le pluriel verbal en production écrite ?

C'est à ces questions que tentent de répondre les chercheurs en didactique en prenant en compte les trois pôles du triangle didactique (Chevallard, 1985) et selon quatre principes :

- prendre en compte la langue comme système avec notamment un travail sur la chaine syntagmatique,
- effectuer un va et vient constant entre l'écrit et l'oral, sachant que ce qui s'écrit ne s'entend pas toujours,
- faire pratiquer une « gymnastique cérébrale » (Brissaud, Cogis, 2011) comme travail réflexif permettant de faire progresser le concept.
- établir le lien entre le matériel didactique et le type de connaissance grammaticale développée.

Nous nous référons aux propositions didactiques de Jaffré, (1993), Brissaud et Cogis (2011), mais aussi aux recherches de Nadeau et Fisher (2009, 2011) sur les connaissances implicites et explicites, ainsi que le matériel didactique qui peut y être associé.

2.2.2.1. Prendre en compte l'orthographe française comme système

2.2.2.1.1. La proposition de Catach (1980)

Complétant ses propos sur le « plurisystème », Catach (1980) propose des principes d'action et une progression qui serait favorisante pour l'apprentissage du code, ainsi qu'un chemin d'accès pour les accords intersyntagmes dont l'accord sujet-verbe fait partie. Cependant, aucun manuel ne fait suite à ces propos. Nous nous appuyons sur cette proposition pour élaborer notre réflexion quant à la séquence proposée aux enseignants pour aborder l'accord sujet-verbe et que nous détaillons au chapitre 5.

Dans un système effectuant un va et vient entre l'écrit et l'oral, la chercheure propose d'observer en premier lieu le nombre tel qu'il fonctionne à l'oral, dans le mot puis dans le syntagme. Ce qui s'entend doit être privilégié sur ce qui ne s'entend pas. Ainsi les alternances lexicales comme *-al/-aux* sont-elles utilisées dans l'approche du nombre avant les cas d'ambiguïté seulement marqués par l'écrit.

Elle préconise ensuite de passer aux marques écrites générales. Le travail est effectué tout d'abord avec la liaison devant voyelles, puis la liaison devant consonnes, selon le même principe déjà relevé de commencer par ce qui s'entend. Les cas d'ambiguïté comme *leur(s) livre(s)* ne sont abordés que plus tard lorsque la notion de nombre est suffisamment claire et maîtrisée.

Elle propose alors de travailler sur le rapprochement (les « rencontres » que nous évoquions dans le premier chapitre) à l'intérieur des groupes eux-mêmes, groupes nominaux ou verbaux. Ces rapprochements se font par une pratique répétée sans que soit édictée une règle ou qu'un mot soit pris

isolément. C'est le propre de la démarche inductive qui part de l'observation, d'exemples pour ensuite proposer des hypothèses qu'il convient de vérifier. Cette démarche qui met l'observation, la réflexion et les manipulations à l'honneur est prônée par d'autres chercheurs, notamment Brissaud et Cogis (2011). Nous y revenons lors de la partie consacrée aux dispositifs didactiques.

Enfin, la chercheure propose d'aborder les accords intersyntagmes (SN + SV). Notre travail de recherche sur l'accord en nombre sujet/verbe se situe au niveau de ce quatrième et dernier point, les autres étant considérés comme des prérequis indispensables.

Nous retenons de cette proposition trois points comme autant de réflexions à mener pour saisir l'orthographe française et l'enseigner, en particulier pour la notion d'accord en nombre :

- effectuer un va et vient constant entre l'écrit et l'oral, sachant que ce qui s'écrit ne s'entend pas toujours
- comprendre la cohérence du système grâce à la redondance des informations morphosyntaxiques. Ce facteur de cohérence opère comme la force du système. Dans la section méthodologie, l'ingénierie didactique que nous proposons tient compte de cette redondance, notamment grâce à l'utilisation des *balles d'accord* et de leurs « rebonds »
- tenir compte de « l'information paradigmatique », des rapports associatifs, établissant « un lien actualisé visuellement entre les différents éléments de la langue qui sont de même nature, de même fonction, de même sens » (Catach, 1980, p. 227). C'est cette « information », ce code qui nous permet par exemple de distinguer *envoi-s* de *envoi-ent* ou encore de *envoi-es* . C'est encore cet axe paradigmatique qui nous permet de saisir le lien entre *Les voisins* et *ils* dans les phrases *Les voisins viennent ce soir. Ils mangent chez nous* et d'accorder correctement le verbe.

Pour Catach (1980), accéder au concept passe par la volonté de partir de ce qui s'entend pour accéder ensuite aux marques non perceptibles à l'oral, la volonté de relier le mot aux autres mots de la phrase, et même du texte auquel il appartient, et ce dans une compréhension étroitement dépendante du système, dans une logique à la fois discursive, textuelle mais aussi syntaxique. Nous étudions l'importance de cette logique lors des chapitres consacrés aux résultats, notamment pour la recherche du groupe nominal sujet dans la phrase. Il s'agit aussi de favoriser une véritable compréhension pour et par l'élève des concepts en jeu grâce à une participation active.

2.2.2.1.2. Le travail sur « la chaine syntagmatique et morphologique d'accord » (Jaffré, Bessonnat, 1993)

Le deuxième point pour la prise en compte de la langue comme système et comme tâche engageant les élèves sur le plan cognitif, sont les activités portant sur la notion de « chaine syntagmatique et morphologique d'accord » que Jaffré et Bessonnat définissent ainsi :

> « chaine syntagmatique[…]pour désigner à l'intérieur d'une phrase, les suites d'éléments qui entretiennent une solidarité morphologique entre eux » (1993)

Par cette définition, les chercheurs en didactique abolissent la relation binaire classique, sujet/verbe, déterminant/nom, à leurs yeux trop réductrice. Ils nous engagent à élargir nos schémas d'interprétation de la notion d'accord selon un principe de position :

- de gauche à droite (position classique)
- de droite à gauche (inversion, antéposition)
- de manière différée (rupteurs)

Il convient alors de travailler sur la manipulation des « chaines » pour repérer :

- le lieu des changements – c'est le principe de position,
- le pourquoi de ces changements – c'est la catégorisation des mots,
- et de quelle manière les effectue-t-on – c'est l'utilisation des marques du nombre de façon pertinentes.

Nous renvoyons au premier chapitre dans lequel cette notion est explicitée.

En accord avec les autres chercheurs, et notamment les psychologues cognitivistes précédemment évoqués, il s'agit non pas d'apprendre des règles, mais de comprendre la logique de fonctionnement de ces « chaines ». Dans la lignée de ce que propose Catach (1980), et la compréhension de la cohérence du système grâce à la redondance des informations morphosyntaxiques (voir aussi Ducard *et al.*, 1995), la place des mots ou groupes dans la phrase ou le texte est déterminante, notamment lorsque sont introduits des « rupteurs », l'accord pouvant alors devenir complexe y compris pour des « experts ». Une réflexion sur la place du mot dans la phrase – le « contexte catégoriel » - et sur les rapports de chaine qu'il entretient avec les autres éléments, est dès lors nécessaire.

2.2.2.1.3. Des moyens donnés aux élèves

Plusieurs moyens peuvent être donnés aux élèves pour appréhender l'orthographe et faire face à la complexité linguistique du système.

Ce sont par exemple l'utilisation de manipulations, comme celle pour extraire le groupe sujet. L'élève peut procéder à un encadrement du sujet par la locution *c'est qui*. Cette extraction du sujet est donnée par Riegel, Pellat et Rioul (2008, p. 129) comme une des cinq propriétés pour le définir. Lors de situations complexes telles que nous avons pu les définir dans le premier chapitre (zones de difficultés, présence de rupteurs, longueurs de la chaine), cet encadrement permet un véritable « jugement de grammaticalité » sur la phrase (Boivin, 2009) même si parfois la réponse n'est pas toujours « sémantiquement acceptable ». C'est par exemple la difficulté que peuvent avoir les élèves avec la phrase *Le chat des voisins parle*. Le passage par l'opération linguistique d'extraction permet de déterminer *le chat* comme sujet grammatical du verbe *parle*, plus surement que la question souvent posée pour trouver le sujet *qui fait l'action ?*, *qui parle ?* et à laquelle une majorité des élèves s'appuyant sur le sens répondent *les voisins*, ne pouvant ensuite faire l'accord du verbe de façon correcte. Nous revenons dans l'observation des pratiques et

l'analyse des séances de classe sur cette distinction entre procédures linguistiques et sémantiques pour trouver le sujet, Riegel (2008) rappelle que la procédure sémantique est bien souvent inopérante.

Toutefois, il convient aussi que ces manipulations soient « complètes » pour être opérantes. L'effacement, l'ajout, le remplacement, le déplacement, ne semblent efficaces que s'ils respectent ces trois étapes : nommer, faire réaliser, demander un jugement de grammaticalité sur son résultat (Boivin 2009, Nadeau, Fisher, 2014). Pour les deuxième et troisième étapes, l'action à effectuer est demandée par l'enseignant. Son rôle est alors essentiel.

Dans la même perspective de travail sur le système de langue, l'enseignant peut aussi proposer des outils permettant de laisser une trace des liens entre les différents éléments de la « chaine d'accord ». Les *balles d'accord* sur lesquelles nous revenons lors de la présentation de notre ingénierie en sont un exemple.

Ces manipulations doivent amener l'élève à comprendre le fonctionnement du système langagier pour lequel des activités comme le remplacement, le déplacement, la pronominalisation, l'encadrement sont des clés de ce travail sur l'axe syntagmatique mais aussi nécessaire à un travail sur « l'information paradigmatique » (Catach, 1980). Nous remarquons par ailleurs, que cela fait écho avec les propositions faites par les programmes de 2015 pour l'enseignement de l'orthographe, dans lesquels nous pouvons lire que l'enseignant doit proposer des activités de « comparaison », de « transformation », des « observations », des « classements » qui permettent un regard réflexif sur la langue comme système.

2.2.2.2. Effectuer un va et vient constant entre l'écrit et l'oral, sachant que ce qui s'écrit ne s'entend pas toujours

Autre proposition faite par Jaffré et Bessonnat (1993), c'est l'attention accrue à porter aux relations entre l'oral et l'écrit. Ce travail de recherche trouve son expression didactique pour la classe dans un manuel pour le cycle 3, dont Jaffré est un des concepteurs. Ce manuel, L.E.O (Jaffré, Ducard, Sandon, 1994), s'inspire des recherches en orthographe privilégiant manipulations et réflexions sur la langue. L'ouvrage se partage en trois domaines : « phonographie », « homophonie » et « morphographie », qui soulignent la volonté d'accorder une place particulière à la relation oral-écrit pour l'apprentissage de l'orthographe.

> « Ainsi, de part et d'autre du bloc Homophonie (identité à l'oral, différence à l'écrit), l'élève travaille en phonographie les limites de la relation oral-écrit et utilise en morphographie l'aide ponctuelle de l'oral pour entrer dans la chaine des accords écrits » (Préambule, manuel L.EO, Jaffré, Ducard, Sandon, 1994)

Nous retrouvons ici deux des trois principales zones du plurisystème de Catach (1980), d'une part une orthographe fondée sur les relations phonie-graphie (« phonogrammes ») et d'autre part une orthographe fondée sur des marques que l'on voit, mais que l'on n'entend pas toujours (« morphogrammes »). Tout comme Catach, les auteurs de ce manuel insistent sur la nécessité de mettre en relation ces deux zones pour une compréhension fine du système.

Concrètement, cela se traduit par exemple par tout un travail sur ce que les auteurs appellent « mot-signal » qui permet de faire le lien entre le nombre que l'on entend (comme dans *les* ou *des*) et celui que l'on n'entend pas (*livres* dans *des livres*). Ce travail est à mettre en parallèle avec les notions de *donneur* et *receveur* évoquées dans le premier chapitre. Le donneur grammatical de marque à l'écrit (le nom *livre* dans l'exemple ci-dessus) n'est pas toujours perçu à l'oral. C'est pourquoi à ces notions grammaticales, Jaffré et Bessonnat (1993) ajoutent la notion de « pivot » dont la marque est perceptible à l'oral, comme le déterminant *des* dans l'exemple ci-dessus. Ainsi, avec le « *mot signal* », la problématique n'est pas tant de savoir qui donne ou reçoit la marque que de repérer et relier les éléments de la chaine qui entretiennent des liens Et pour cela, l'aide de l'oral est précieuse. Nous revenons plus en détail sur cet outil dans la partie méthodologie, dans le cadre de l'ingénierie didactique proposée aux enseignants.

2.2.2.3. Effectuer un travail réflexif assimilé à une « gymnastique cérébrale » (Brissaud, Cogis, 2011)

Le troisième principe que nous souhaitons retenir est lié à un travail réflexif permettant de faire progresser le concept. Cette gymnastique intellectuelle se retrouve dans les exercices et dispositifs didactiques proposés par Brissaud et Cogis (2011), comme la phrase dictée du jour par exemple. Pour cet exercice, tout comme pour la dictée traditionnelle, l'enseignant dicte une phrase à ses élèves mais n'en reste pas à cet exercice individuel. L'essentiel du travail réside alors dans la correction qui s'en suit. En effet, pour cet exercice, les élèves doivent proposer de façon collective toutes les graphies qui leur ont permis d'écrire correctement cette phrase dictée et émettre ainsi les hypothèses grammaticales et orthographiques correspondantes. L'enseignant, en position de guide, ne juge a priori aucune graphie et, grâce aux conflits sociocognitifs, veille à faire émerger obstacles et procédures, afin de les faire évoluer. L'objectif est ici de s'appuyer sur les représentations des élèves pour construire collectivement des connaissances linguistiques et métalinguistiques, mais aussi procédurales et métaprocédurales quant aux liens régissant les accords. Nous revenons sur cet exercice dans la section méthodologie car il est un des exercices clé de notre ingénierie didactique.

Grâce aux dispositifs, les chercheures proposent une démarche inductive et réflexive de compréhension du fonctionnement de la langue. Elles soulignent l'intérêt de placer les élèves dans des situations didactiques permettant une expression des conceptions métagraphiques, afin que les obstacles puissent être levés grâce aux conflits sociocognitifs provoqués par ces exercices. Elles se placent par ailleurs non pas dans une conception de « maitrise » de la langue mais dans une conception de « compréhension » de son fonctionnement, l'erreur-outil étant alors une clé d'accès aux conceptions des élèves et à leur progression quant à la maitrise des concepts. Les exercices qu'elles proposent, notamment celui de la « phrase dictée du jour » (Cogis, 2005) font l'objet aujourd'hui de plusieurs travaux de recherche en

didactique que nous étudions plus avant (notamment ceux de Nadeau, Fisher, 2014) et qui soulignent l'intérêt de s'appuyer sur de tels dispositifs.

2.2.2.4. Établir un lien entre le matériel didactique et le type de connaissance grammaticale développé

Enfin, dernier principe, c'est le lien entre le matériel didactique et le type de connaissance grammaticale développée. Nous avons vu dans le chapitre 1 que les connaissances pouvaient être acquises selon deux modalités : implicites et explicites. Par ailleurs, « un enseignement explicite des stratégies de révision se révèle indispensable et prometteur » (Blain, 1996).

2.2.2.4.1. Lien entre exercices et connaissances implicites ou explicites.

La proposition d'exercices de grammaire étant l'activité la plus fréquente utilisée par les enseignants pour enseigner l'orthographe à leurs élèves (Chartrand, Lord, 2010, DEPP, 2012), il est intéressant de voir comment ces activités se déclinent en fonction de la nature de l'objet de savoir. Les chercheures Nadeau et Fisher (2011) relèvent trois types d'activités :

- Les activités pour exercer les connaissances linguistiques implicites et qui reposent sur deux moyens principaux : l'appui sur la compétence linguistique orale et la répétition d'une même structure.

C'est par exemple l'imprégnation par la lecture ou l'entrainement grâce à des exercices à trous. Or selon les principes des recherches en didactique de l'orthographe énoncés plus haut, ce type d'activités ne permet pas de travailler sur la compétence d'accorder. En effet, nous avons vu qu'un travail explicite est aussi nécessaire à l'acquisition de cette compétence complexe et que la mémorisation de la règle ne suffit pas.

- Les activités qui ne font appel que partiellement à des connaissances explicites et pour lesquelles le raisonnement grammatical n'est pas complet.

Ce sont par exemple les exercices de complètement, de conjugaison de verbes mais dont le sujet est souligné. Ce type d'activité demande une activité cognitive limitée qui n'est pas en phase avec la complexité demandée par l'action d'accorder. L'intérêt d'un raisonnement grammatical complet a d'ailleurs été souligné par plusieurs recherches comme celles de Chartrand (1996), Haas (2002), Cogis (2005), Nadeau et Fisher (2006), Boivin (2009), ou encore Brissaud et Cogis (2011).

- Les activités et exercices clairement orientés vers l'explicite.

Ce sont toutes les activités qui mettent en œuvre la complexité de la situation d'accorder dans un cadre proche de la révision de texte. Les chercheures donnent comme exemples : la recherche et la correction d'erreurs, les exercices de transformation de texte ou les exercices de rédaction avec contraintes. Ces exercices, s'ils sont intéressants pour enseigner l'orthographe dans sa complexité, ne proposent toutefois qu'un travail sur une seule règle à la fois. Ce sont alors du côté des activités de mise en œuvre plus globales

des principes des travaux de recherche qu'il convient alors de regarder, comme la phrase dictée du jour déjà évoquée.

Plusieurs chercheurs, linguistes ou en sciences de l'éducation, se sont penchés sur la distinction entre ces modes implicites ou explicites qu'il convient alors de croiser avec les différents types de connaissances : déclaratives et procédurales, déjà évoquées au chapitre précédent et pour lesquelles Brassart (2008), nous semble apporter une précision intéressante. En effet, s'il souligne aussi la dichotomie entre connaissances déclaratives et procédurales, il la module. Il distingue les deux types de connaissances :

- les connaissances procédurales qui relèvent des schèmes d'action, les savoir « comment »
- les connaissances déclaratives qui relèvent de l'ordre verbal, les savoir « que »

Cependant, il complexifie cette distinction en proposant de catégoriser :

- les connaissances déclaratives métaprocédurales « produite [s] conjoncturellement par le sujet agissant qui prend conscience de sa conduite effective et la décrit verbalement »
- les connaissances déclaratives métalinguistiques, qui portent sur un retour réflexif sur la langue.

Cette analyse des connaissances nous semble féconde pour notre travail de recherche et l'importance à accorder au développement des capacités métacognitives. Elle souligne aussi le lien central pour notre recherche entre savoirs et procédures, lien que l'enseignant développe à travers les choix didactiques. Nous y reviendrons notamment avec les exercices choisis dans l'ingénierie didactique.

2.2.2.4.2. Une proposition de Cogis (2007)

Pour renforcer les connaissances et les modes de raisonnement, Cogis (2007) propose de travailler sur la « même cible linguistique » durant plusieurs séances, cible qui serait la condition d'amorce d'automatismes. L'objectif est de développer ces automatismes qui doivent, à terme, alléger la charge cognitive, qui, nous l'avons vu dans le premier chapitre, est une source d'erreurs y compris chez les experts. Cependant, Cogis insiste sur le fait que « même cible linguistique » ne veut pas dire « surplus de discours », qui provoque au contraire une persistance des obstacles. Ainsi :

> « la parole magistrale ne suffit donc pas toujours […] Tant que l'obstacle n'est traité que par un surplus de discours, il a des chances de ne pas être entamé cognitivement, et, à la prochaine occasion, quand la pression immédiate du maitre ne peut s'exercer, notamment lors des activités de production, il ressurgit » (Cogis, 2007, p. 91).

Pour la chercheure, la solution est de proposer un cadre didactique qui permet la prise de conscience de l'obstacle et « l'effet de rupture ». Pour cela, elle propose plusieurs points d'appui pour provoquer le dépassement des conceptions erronées :

- le corpus
- les interactions verbales « s'il est difficile de trouver en soi-même de quoi démonter sa propre façon de penser, dès lors que cette position est incarnée par autrui, la contre-argumentation peut être entendue » (Cogis, 2007, p. 94)

- les interventions magistrales dans un double étayage :
    - l'interaction de tutelle pour rappeler l'objet et maintenir le cap (Bruner, 1983) avec un rappel du contrat didactique car il peut y avoir un écart entre ce que semblent faire les élèves et la réelle mise en activité intellectuelle (2007, p. 99). Elle souligne ainsi l'importance de faire coïncider le temps scolaire et le temps d'apprentissage (ce que Bru appelle aussi « temps utile » (2002) ou Goigoux, Jarlegan, Piquet (2015) le « temps de travail disponible »)
    - l'appui sur le métalangage comme une partie de l'obstacle mais aussi une partie de la solution comme « processus de développement des concepts, où le mot est central : les mots des enfants désignent les mêmes objets que ceux des adultes, mais ne correspondent pas aux même opérations intellectuelles, aux mêmes combinaisons de propriétés (Vygotski, 1934) […] Le malentendu en classe consiste à prendre leurs mots pour les nôtres » (Cogis, 2007, p. 97)

Nous reprenons ces principes dans le chapitre suivant pour déterminer les concepts nécessaires à l'observation des pratiques d'enseignement. Nous les reprenons aussi comme axes principaux de notre ingénierie didactique.

Suite à l'évocation de ces principes d'appui des recherches en didactique de l'orthographe, nous évoquons à présent quelques exemples d'activités de leur mise en œuvre.

2.2.3. Quelques activités de mise en œuvre de ces principes : des dispositifs innovants

Les principes et travaux de recherche que nous venons d'évoquer soulignent la nécessité de « développer une attitude de curiosité par rapport au fonctionnement de la langue » (Garcia-Debanc, Paolacci, Boivin 2014). Mais cela n'est pas une tâche aisée et nombre de chercheurs font le constat qu'enseigner l'orthographe selon des démarches actives et faire procéder aux verbalisations par les élèves s'avèrent des tâches difficiles (Nadeau et Fisher, 2014).

Les didacticiens proposent des dispositifs « innovants » favorisant :

- les interactions entre pairs (Vygotski, 1985),
- la mise en mot des concepts liés à la langue (Grossmann, 1998), notamment grâce au métalangage, aux manipulations et aux reformulations comme critères pour réfléchir sur la langue et accéder au concept et au transfert de compétences (Barth, 2002, 2013, Vygotski).
- l'émergence des réflexions métagraphiques sur la langue comme système (Catach, 1980, Nonnon, 2010), notamment grâce à l'attention aux procédures. Cette attention aux procédures passe notamment par l'application de manipulations syntaxiques efficaces si elles sont « complètes » : nommer, faire réaliser, demander un jugement de grammaticalité sur son résultat (Boivin 2009, Nadeau, Fisher, 2014).
- le développement de « connaissances explicites » (Nadeau et Fisher, 2009), notamment pour les « connaissances déclaratives métaprocédurales » et les « connaissances déclaratives métalinguistiques » (Brassart, 2008), et ce, grâce au travail « d'étayage » (Bruner, 1983) de l'enseignant.
- les réélaborations conceptuelles, par exemple, le passage d'une conception du nombre fondée sur le référent (pluralité) à une conception du nombre comme marquage linguistique intra et intergroupe dans l'énoncé (pluriel).

Nous évoquerons ici rapidement six activités de mise en œuvre des principes d'appui des recherches en didactique de l'orthographe.

2.2.3.1. Les entretiens métagraphiques (Jaffré, 1998, 2003)

Il s'agit pour l'enseignant de faire verbaliser les élèves sur des problèmes de langue afin d'accéder à leur représentation. Dans cette perspective l'erreur est une trace du degré de conceptualisation et permet à l'enseignant de travailler à un dépassement des obstacles tels la surgénéralisation, liés à des conceptions erronées mais aussi à l'opacité de la langue. Les verbalisations métagraphiques sont alors un outil didactique en orthographe (Cogis, Ros Dupont, 2003)

2.2.3.2. Les ateliers de négociation graphique (Haas, 1999, 2002)

En lien avec l'activité précédente et reposant aussi sur la verbalisation, l'enseignant propose un dispositif dans lequel les élèves mettent à l'épreuve des graphies proposées, grâce au jeu des conflits sociocognitifs. Non seulement les élèves doivent effectuer un va et vient constant entre l'écrit et l'oral mais ils exercent aussi leur réflexion sur la langue pour un accès au concept facilité.

2.2.3.3. La dictée 0 faute (Angoujard, 1994, Simard, 1996, Nadeau & Fisher, 2006) et sa variante la dictée dialoguée (Brissaud & Bessonnat, 2001 pour le collège).

Tout comme pour une dictée traditionnelle, l'enseignant dicte un court texte. Une discussion collective est alors menée pendant laquelle les élèves posent des questions sur ce qui semble leur poser problème. L'enseignant, dans un rôle de guide, les amène à utiliser leurs connaissances pour résoudre ces difficultés orthographiques relevées. Il privilégie aussi le débat entre élèves lorsque la solution trouvée ne fait pas consensus. Suite à cet échange collectif, les élèves écrivent la dictée de façon individuelle.

2.2.3.4. La phrase dictée du jour (Cogis et Ros Dupont, 2003, Cogis, 2005, Brissaud & Cogis, 2011)

Tout comme pour la dictée 0 faute, les élèves verbalisent leurs représentations, ce qui favorise l'interaction entre pairs. Cependant, cette verbalisation ne se fait pas en amont mais en aval de la phrase dictée. Les échanges doivent alors amener l'élève à approfondir son raisonnement grammatical et à dépasser les obstacles éventuels. Pour cela, après avoir dicté une phrase, l'enseignant relève au tableau toutes les graphies proposées par les élèves afin de les soumettre à discussion. La justification des choix doit permettre d'écarter les graphies erronées. A l'instar des recherches sur les apprentissages explicites, il s'agit ici de provoquer une réflexion sur des exemples contrastés dans un processus de confrontation afin d'analyser et expliquer les erreurs. Les élèves doivent formuler des hypothèses, les vérifier, mettant en œuvre un mode de pensée hypothético-déductif propre à la résolution du problème rencontré. Les échanges verbaux ont un rôle fondamental pour la confrontation et l'évolution des conceptions.

2.2.3.5. La phrase donnée du jour (Geoffre, Brissaud, 2010, Brissaud,Cogis, 2011)

C'est l'exercice miroir de celui de la phrase dictée du jour. Les objectifs de confrontation et d'évolution des conceptions à travers les échanges verbaux sont toujours présents. Mais il s'agit ici de justifier des graphies correctes sans comparaison entre des exemples contrastés. L'enseignant propose une phrase avec des caractéristiques particulières, comme un sujet inversé, la présence de rupteurs, des groupes nominaux avec expansion, etc. afin de confronter les élèves à la complexité de la langue. L'enseignant en position de guide amène là aussi les élèves à appuyer leur réflexion et leurs justifications sur leurs connaissances.

2.2.3.6. Le remue-méninge orthographique (Cogis, 2005, Brissaud & Cogis, 2011, pp.58-61)

Des activités courtes et fréquentes sont proposées sur une période donnée.

Ce sont par exemple des exercices de collecte comme « la chasse aux mots », pour laquelle l'enseignant demande aux élèves de retrouver le critère de constitution du corpus qui leur a été fourni. Dans le cadre de notre réflexion, nous pouvons imaginer un corpus constitué d'homophones verbaux et nominaux afin de pointer cette difficulté avérée. Cela permet un travail sur une notion en cours ou de proposer une notion nouvelle dans une perspective de situation découverte.

Ce peut être aussi des exercices de classement, par exemple reconstituer puis classer des phrases à partir de groupes nominaux et verbaux tirés d'enveloppes. Les chercheures qui proposent ce type d'exercice précisent que ce travail qui aboutit à la constitution de différents types de phrases permet de travailler sur les notions de phrase « normales », possibles (grammaticalement correctes mais avec un sens farfelu comme une phrase que nous proposons dans notre ingénierie didactique *le chat des voisins parle*), ou impossibles (discordance grammaticale). Cette distinction met les élèves face à leurs contradictions dans un traitement de la langue qui ne serait que sémantique.

Autres propositions des chercheures pour ce remue-méninges, des exercices d'exploration du mot, de transformation, comme réécrire en changeant le sujet, en mettant tel mot au pluriel, des exercices de fabrication de phrases, à partir par exemple d'un couple de formes verbales (*montres/montrent*) qui doivent être insérées dans une phrase. Ce peut être aussi l'écriture d'une phrase collective selon le principe où chacun écrit un mot en tenant compte des contraintes, notamment les contraintes d'accord, posées par le mot précédent. Le collectif valide ou non la production finale.

Tous ces exercices s'appuient sur une conception de la langue comme système et proposent un travail sur la chaine syntagmatique. Grâce à un va et vient entre l'oral et l'écrit initié par l'enseignant, les élèves sont amenés à prendre conscience de la complexité de la langue, due en grande partie à son opacité. S'appuyant sur un mode d'acquisition privilégiant les connaissances explicites et les échanges verbaux, l'enseignant favorise le travail réflexif sur la langue dans un jeu de confrontation entre pairs et de justification. Ces

verbalisations métagraphiques dans un cadre socioconstructiviste posent le statut de l'erreur comme miroir des représentations qu'il convient d'entendre pour que les conceptions évoluent.

Depuis quelques années ces propositions d'activités et d'exercices font l'objet d'évaluation de la part de didacticiens. Ils étudient leur mise en œuvre en situation réelle de classe afin de mesurer leur impact sur les compétences orthographiques des élèves. Nous présentons quelques résultats de recherche relatifs à des mises en œuvre de dispositifs innovants.

2.2.4. Quelques résultats de recherches relatifs à des mises en œuvre de dispositifs innovants.

Selon Brissaud, Cogis, Totereau (2014) : « les difficultés de l'orthographe grammaticale ne peuvent être envisagées indépendamment de la façon dont elles sont traitées en classe. » (2014, p. 12). Les difficultés de l'acquisition de l'orthographe sont nombreuses et les performances des élèves pas toujours au rendez-vous. Suite aux propositions de dispositifs didactiques en accord avec les recherches en linguistiques et psycholinguistiques, telles que présentées dans le chapitre 1, les recherches en didactique questionnent aujourd'hui l'impact de ces dispositifs dans les classes et interrogent les méthodes d'enseignement. Aujourd'hui, il semble que ces dispositifs innovants aient des influences positives sur les apprentissages (Cogis, 2008, Geoffre, Brissaud, 2012, Brissaud, Cogis, Péret, 2013). Une recherche québécoise a montré tout récemment l'impact positif de la dictée 0 faute et de la phrase dictée du jour, notamment sur les élèves de milieu défavorisé (Fisher, Nadeau, 2012, Nadeau, Fisher, 2014).

2.2.4.1. Des études sur l'accord souvent focalisées sur l'enseignement de la grammaire.

Depuis quelques années, les recherches se sont particulièrement attachées à documenter les pratiques en situation effective de classe, notamment quant à l'enseignement de la grammaire. C'est par exemple, de 2008 à 2010 la recherche ELEF (État de lieux de l'enseignement du français) dirigée par Chartrand, assistée par Lord, sur l'enseignement de la grammaire au secondaire québécois (Chartrand, Lord, 2010). Toujours au Québec, c'est aussi le travail de Gauvin fondé sur la description des interactions didactiques en classe de première secondaire (Gauvin, 2014). En France, des chercheurs se sont aussi penchés sur ces pratiques à l'école élémentaire (Elalouf, Péret, 2009), et notamment sur celles des enseignants débutants (Péret et *al.*, 2008, Garcia-Debanc, 2009). Des études se sont aussi intéressées à l'observation de la mise en œuvre de dispositifs dans les classes, comme Nadeau (1996) ou la recherche formation RAhORL sur l'Observation Réfléchie de la Langue, menée de 2005 à 2008 pour comprendre ce qui peut faire obstacle chez des enseignants de cycle 3 à la mise en œuvre de méthodes pertinentes (Sautot, Lepoire Duc, 2009). Cette recherche proposait un accompagnement des enseignants mettant en œuvre, dans leur classe, une séance d'activités de résolution de problèmes grammaticaux, construite conjointement, dans le cadre de la formation continue. Un suivi en classe a été mené qui a permis le recueil d'un corpus de séances et d'entretiens avec deux enseignants. La comparaison des pratiques observées et des discours de ces

enseignants sur leurs pratiques permet de mettre en évidence les difficultés qu'ils rencontrent pour mener en classe ces activités de résolution de problèmes grammaticaux.

L'étude de Nadeau (1996) repose sur une critique quant à la grammaire traditionnelle. Selon la chercheure, cette grammaire ne fournit pas suffisamment de moyen pour identifier la nature des mots. Pour elle, ce travail d'identification est jugé comme préalable nécessaire pour « déclencher l'application d'un règle d'accord » (Nadeau, 1996, p. 143). Nous pouvons rapprocher cette condition de la notion de « condition nécessaire à l'action » posée par Fayol, Largy (2001) pour le déclenchement de la règle. La chercheure propose d'explorer une méthode d'enseignement, en 3ème année de l'école primaire québécoise (notre CE2), basée sur l'observation de propriétés et la construction de procédures pour l'identification de la nature des mots, à l'aide d'exemples positifs et négatifs dans le but d'améliorer la réussite des accords dans les écrits des élèves participant à l'étude. Les résultats que mentionne la chercheure attribuent à cette méthode d'observation des effets encourageants.

Comme autre étude, nous évoquons le dispositif RAhORL, Recherche Action sur l'Observation Réfléchie de la Langue – mené avec le soutien de l'IUFM de Lyon et de l'inspection académique du Rhône. (Lepoire-Duc, Sautot, 2009), comme un accompagnement en formation continue et un suivi en classe de la mise en œuvre de pratiques innovantes pour des enseignants en formation. L'enjeu de ce dispositif est de prendre appui sur la résolution de problème en grammaire pour « faire de la grammaire autrement ». Il a pour vocation de relever les obstacles éventuels à cette mise en œuvre au cycle 3, dans les échanges constructifs entre la formation et le terrain. Ce dispositif ne met pas en valeur des effets tranchés mais il est intéressant par le fait de vouloir mettre en œuvre et accompagner des pratiques innovantes.

Plus récemment et spécifiquement pour l'orthographe, des recherches se sont intéressées à l'exercice emblématique de la dictée (Brissaud, Mortamet, 2015) ou aux dispositifs innovants que sont la *dictée 0 faute* et *la phrase dictée du jour* (Recherche FQRSC 2010-2014, Nadeau, Fisher, 2014).

2.2.4.2. Analyse de mises en œuvre de la dictée, effets sur les compétences des élèves

L'exercice de la dictée fait partie intégrante de la littératie scolaire (Brissaud, 2015) :

> « elle parait fonctionner comme un « genre » inamovible que l'on est censé apprendre à « maitriser » pour réussir à l'école, que l'on doit donc travailler à l'école, et qui est présent dans les examens jusqu'en fin de scolarité obligatoire. » (2015 p. 61)

Cet exercice est très présent parmi les activités proposées en classe, constat effectué par l'institution suite à l'enquête menée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, auprès d'enseignants de cycle3 et de 6ème (DEPP, 2012). Cependant, son efficacité dans sa forme traditionnelle et magistrale est aussi fortement remise en question. Pourquoi alors continuer à proposer un exercice qui a montré ses limites ? Et de quel exercice parle-t-on exactement ? Des études (Chervel, 2006) montrent

que l'exercice traditionnel tel que nous l'avons décrit plus haut, le maitre dictant un texte que les élèves recopient de façon individuelle, a évolué et présente de nombreuses variantes.

Delabarre et Devillers (2015) dans une étude récente sur l'observation de 8 séances de dictées dans la classe de 9 enseignants de CM1 soulignent « une grande diversité de pratiques pédagogiques et de « styles pédagogiques » concernant la mise en œuvre de la dictée en tant qu'activité, et cela, […] depuis les choix des textes jusqu'aux interactions en classe. » (2015, p. 10). Le modèle magistral n'est plus le modèle unique et même si les chercheures constatent « une crispation autour de la norme » notamment quant au respect à la lettre du texte dicté, elles pointent aussi une grande « liberté » de la part des enseignants. « Ainsi si la mise en œuvre reste quasiment immuable dans sa forme, les objectifs, eux, sont variables » (2015, p. 11).

Cette hétérogénéité dans les pratiques de mise en œuvre de la dictée peut aussi se lire dans l'article de Combaz et Elalouf (2015). Les chercheures ont observé la mise en œuvre d'une même dictée dans trois classes de CM2. Cela leur permet de dégager une variabilité des pratiques et « de mettre au jour des « styles pédagogiques » qui portent trace de ce que sont ces enseignants dans leur « relation » à l'orthographe. ». Ce rapport à la langue, ainsi que la question des compétences linguistiques et grammaticales de ces enseignants, sont alors posés comme des variables agissant directement sur la qualité de l'étayage de l'enseignant :

> « Les enseignants agissent alors en fonction de plusieurs paramètres dont ils ont plus ou moins conscience : leur facilité à mobiliser des scénarios d'enseignement plus ou moins bien intériorisés, leur volonté d'être exhaustif au regard du savoir en jeu (ou du savoir à enseigner), leur souhait de répondre aux obstacles que chacun des élèves leur a donné à voir et à comprendre. » (Brissaud, 2015)

L'exercice de la dictée est aujourd'hui pratiqué de manières diverses. Au-delà de l'exercice-évaluation, il est aussi un moyen de travailler sur les conceptions des élèves, dans le but d'en faire un « dispositif d'apprentissage » (Cogis, Nadeau, Fisher, 2015). C'est le cas pour la *phrase dictée du jour* et la *dictée 0 faute* par exemple.

Les recherches essaient alors de dégager quelques pistes favorables de ces dispositifs, comme la question des compétences des enseignants que nous venons d'évoquer, mais aussi l'utilisation du métalangage ou encore le statut accordé à l'erreur, qui semblent avoir un impact sur les compétences orthographiques des élèves.

2.2.4.3. Dictée 0 faute et phrase dictée du jour

Plusieurs recherches se sont donné pour objectif d'étudier l'impact de ces exercices sur les compétences orthographiques des élèves. Citons entre autres les travaux de Cogis (2007), Wilkinson (2009), Nadeau et Fisher (2010), Nadeau, Fisher, Cogis (2012), Brissaud, Cogis, Totereau (2014) et ceux de l'étude québécoise récente de M. Nadeau et C. Fisher (2012), basée sur les deux exercices que sont *la phrase*

dictée du jour et la *dictée zéro faute*, étude qui accompagne l'enseignement « rénové » de la grammaire et dont les résultats parus en 2014 se révèlent positifs quant à ces deux exercices. Nous évoquons plus particulièrement cette étude du fait du nombre important de données recueillies.

Les chercheures mesurent l'impact de ces dispositifs sur la compétence orthographique d'élèves de 8 à 15 ans lors d'une vaste recherche-action menée dans quarante-et-une classes sur deux ans. Les résultats montrent des progrès « hautement significatifs » avec un écart remarquable avec ce qui serait un progrès « normal » de ces mêmes élèves. Ces progrès sont par ailleurs importants pour les élèves les plus en difficultés, tendant à réduire l'écart entre élèves « faibles » et « forts » à la fin d'une année de pratique des dispositifs. De plus, le transfert des compétences orthographiques en production d'écrits, transfert comme principal problème dans les enquêtes soulignant la baisse du niveau des élèves en orthographe, ce transfert est lui aussi constaté comme étant en progrès. Ces résultats semblent donc aller dans le sens d'un impact et même d'une efficacité des exercices et dispositifs examinés que sont la dictée zéro faute et la phrase dictée du jour.

Toutefois, les chercheures soulignent aussi le fait que ces progrès sont interdépendants du travail et du rôle « crucial » de l'enseignant et de ce qu'il propose. Ainsi, l'enseignant doit permettre à l'élève de « trouver le chemin du raisonnement grammatical » (Nadeau, Fisher, 2014, p. 8).

2.2.4.4. Recommandations des recherches sur les gestes à faire et à éviter

Suite à la mise en évidence de variantes importantes dans la mise en œuvre de l'activité, les recommandations que Nadeau et Fisher (2014) formulent pour les enseignants sont très explicites. L'enseignant « doit être à l'écoute des élèves, leur laisser du temps afin qu'ils puissent formuler leur propos, éviter de répondre directement (ou de laisser voir par son comportement non verbal qu'il approuve ou désapprouve) » (Nadeau, Fisher, 2014, p. 8). Du point de vue de la didactique, il est conseillé aux enseignants d'employer un métalangage grammatical, d'avoir recours fréquemment aux manipulations syntaxiques et de susciter la réflexion des élèves. D'après les chercheures, « plus ces habiletés se manifestent dans la conduite de l'activité par l'enseignant et plus importants sont les progrès des élèves » (Nadeau, Fisher, rapport final, 2014, p. 21). S'appuyant sur cette recherche, Huneault (mémoire de maitrise, 2012) reprend ces principes qui doivent guider les choix didactiques comme le travail à travers des situations problème, l'utilisation des manipulations syntaxiques, l'enseignement explicite ou l'emploi d'un métalangage approprié. Elle y ajoute des comportements à bannir comme obstacles à la progression du raisonnement.

> « L'enseignant […] ne doit pas guider les discussions en tentant de trouver la graphie correcte […] il ne doit pas être l'instigateur des discussions, mener le débat seul, poser la question qui permettrait de trouver trop rapidement la réponse au problème […] Il ne s'agit donc pas uniquement de dialoguer avec les élèves, de les faire parler : le but est

> bien de les engager intellectuellement dans l'activité en suscitant de leur part une réflexion véritable sur la langue. » (Huneault, 2012, p. 82)

Ainsi, nous retenons plusieurs principes de ces résultats de recherche évoqués. Il s'agit pour l'enseignant de :

- mettre en place une démarche inductive, à savoir partir des observations faites par les élèves et de leur émission d'hypothèses pour favoriser la contextualisation, décontextualisation, recontextualisation,
- favoriser l'approche informationnelle en effectuant un travail sur la langue comme système avec prise d'information quant à la chaine d'accords,
- favoriser la réflexion métacognitive et l'émergence des conceptions métagraphiques par le biais des conflits sociocognitifs
- donner des « outils » intellectuels dans une perspective d'autorégulation

Nous nous servons de ces points au chapitre 3 comme base pour l'observation des pratiques enseignantes quant à l'enseignement de l'orthographe mais aussi au chapitre 5 comme base pour l'ingénierie didactique que nous proposons aux enseignants.

Cependant, si ces principes sont clairement définis, des recherches soulignent aussi un écart entre savoirs savants, savoirs à enseigner et savoirs réellement enseignés (Lefrançois, 2008). La transposition didactique semble loin d'être aisée et l'enseignement de l'orthographe s'avère une tâche difficile :

- les enseignants suivent un principe transmissif ancien avec des exercices répétitifs au détriment d'exercices de réflexion,
- l'apprentissage se fait souvent par la règle loin de la démarche inductive que nous évoquions plus haut,
- l'orthographe est enseignée de façon décrochée avec peu d'exercices en situation réelle de production d'écrits
- il y a une résistance des enseignants à proposer une démarche active à leurs élèves.

Alors pourquoi un tel écart et de telles résistances ?

Comme le souligne Brissaud (2011), les recherches en didactique sur les pratiques à l'école élémentaire (Elalouf, Péret, 2009), et notamment sur celles des enseignants débutants (Péret et *al.*, 2008, Garcia-Debanc, 2009), font ressortir l'écart entre les difficultés supposées par l'enseignant et les difficultés effectives pour l'élève, le décalage entre savoirs à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris. Elles font aussi ressortir l'écart entre ce que les enseignants pensent pratiquer et ce qu'ils font effectivement, ainsi que la mise en évidence d'un « bricolage didactique » (Brissaud, 2011) pour la construction des savoirs grammaticaux. Quelle articulation peut-on alors faire entre recherches en didactique et pratiques d'enseignement de l'orthographe ?

2.3. Articulation entre recherches en didactique et pratiques d'enseignement de l'orthographe

2.3.1. Une évolution de la place de l'orthographe dans les prescriptions institutionnelles

La place de l'orthographe dans les prescriptions institutionnelles a beaucoup évolué en quatre siècles passant d'une matière insignifiante à une discipline incontournable. L'enseignement de l'orthographe au début prescriptif est aujourd'hui associé à une démarche descriptive privilégiant la compréhension du fonctionnement de la langue. L'attention n'est plus focalisée sur une culture du résultat mais sur la construction d'un rapport à la langue écrite qui implique observation et vigilance orthographique.

Les recherches en didactique de l'orthographe, qui s'appuient sur les travaux de linguistiques et de psycholinguistiques évoqués lors du premier chapitre, proposent des dispositifs prenant en compte les difficultés et se voulant favorisants pour les apprentissages. Ils prennent en compte l'orthographe comme un système et soulignent l'intérêt d'un va et vient constant entre l'écrit et l'oral. Ils prônent aussi des activités métacognitives et métagraphiques de réflexion sur la langue, favorisent les manipulations et leurs justifications dans la perspective d'un raisonnement grammatical complet, insistant sur le lien entre le savoir à acquérir et les procédures associées. L'interaction entre les élèves et la démarche inductive sont aussi mis en valeur. Pour cela, ces recherches proposent plusieurs exercices, dont la phrase dictée du jour, qui semble aujourd'hui faire ses preuves quant à son impact sur les compétences orthographiques des élèves.

Cependant, que ce soit du côté de l'institution ou du côté des travaux de recherche, le constat est posé d'une résistance à la diffusion de ces dispositifs innovants dans les pratiques, Leeman (2007), souligne la difficulté à se « lancer dans l'inconnu », frilosité dont semble faire preuve beaucoup d'enseignants qui préfèrent s'appuyer sur des « méthodes en vigueur depuis longtemps », si imperfectibles soient-elles mais dont ils connaissent « les défauts et qualités ». Ainsi ; Leeman s'interroge sur la pertinence de « renouveler les méthodes » :

> « si l'on connait les défauts et qualités de méthodes en vigueur depuis longtemps, le pédagogue peut hésiter avec raison à se lancer dans l'inconnu – c'est-à-dire adopter les suggestions les plus récentes dont, par définition, les conséquences à plus ou moins long terme n'ont pas pu être évaluées, comme dans le cas de ces médicaments dont la trop précoce mise sur le marché ne permet pas de prévoir les effets néfastes, voire dévastateurs » (Leeman, 2007, p. 14)

Que ce soient des chercheurs comme Jaffré (1996, 2006, 2008), Garcia-Debanc (2009), les recherches québécoises et l'enseignement « rénové » de la grammaire (Fischer, Nadeau 2006, Bergeron et Riente, 2009), Fayol (1994, 1997, 2008), Brissaud et Cogis (2011), ou dernièrement Nadeau et Fisher (2014), tous soulignent la crise que traverse l'orthographe. Ils insistent sur le décalage entre pratiques sociales et pratiques scolaires d'une part, comme l'orthographe réformée non encore entrée dans les mœurs, et

d'autre part entre recherche et prescriptions (Combettes, Vargas, 2009). Les enseignants semblent maintenir l'orthographe sur un principe transmissif, sur des exercices de systématisation, sur un enseignement décroché de l'écrit en situation, et bien souvent au détriment de la réflexion. N'est-ce pas un paradoxe que de constater le peu de transfert des règles en production d'écrits et de ne proposer que peu ou pas d'exercices en situation réelle, ou du moins avec peu de réflexion sur les liens que tissent les mots entre eux ?

2.3.2. Constat de résistances de l'institution.

L'enquête de la DEPP de 2012 sur les pratiques d'enseignants de CM2 et de collège quant à l'étude de la langue se fait le relai de cet écart entre préconisations de la recherche en didactique et pratiques déclarées des enseignants. L'étude par questionnaire, à laquelle environ 1800 enseignants ont répondu, porte sur :

- le profil et la formation des enseignants,
- les pratiques d'enseignement de la langue,
- la perception de l'enseignement de la langue par les enseignants
- leur perception des textes officiels.

Les principaux résultats font état d'un déficit de formation, notamment pour les enseignants de CM2 en ce qui concerne l'enseignement de la langue. Ainsi, ils sont environ la moitié à déclarer avoir reçu une formation en didactique de la grammaire, de l'orthographe ou du lexique. Et seule une petite partie d'entre eux dit avoir reçu une formation en langue. Autre point souligné par ces résultats, les enseignants de CM2 estiment beaucoup de leurs élèves en difficultés et un temps important, souvent au-delà du temps réglementaire, est consacré à l'étude de la langue. Dans le type d'exercices proposés pour pallier ces difficultés, la leçon suivie d'exercices d'entrainement domine nettement. Les exercices de manipulations et de réflexions sur la langue arrivent en bonne position mais une vigilance s'impose face à ces résultats. En effet,

> « Les résultats concernant les démarches et activités sont plus complexes à analyser : il faudrait savoir ce que recouvre pour les enseignants répondants « observation et manipulation d'énoncés écrits », dont la fréquence peut surprendre au regard de ce qu'on connaît des pratiques de classe. On retiendra la place importante faite aux exercices et aux entraînements. Les modalités nouvelles de la dictée (coopérative ou dialoguée, phrase dictée du jour) sont encore très peu pratiquées » http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/5/RESS-ECOL-COLL-LGT_Rapport_enquete_etude_de_la_langue_288665.pdf p. 6

La démarche inductive prônée par les travaux de recherche n'est donc pas première et l'exercice de la dictée traditionnelle est très souvent utilisé. Les objectifs déclarés comme principaux par les enseignants pour leurs élèves et relevés par cette enquête sont de « parler correctement » et « écrire correctement ». Ce qui dénote une contradiction étant donné le peu de place laissé au travail effectif sur la langue lié à l'oral ou à l'écrit.

Ainsi, cette étude souligne les nombreuses contradictions dans les pratiques des enseignants, notamment entre intention, objectifs et types de séances proposées. Elle souligne aussi le manque de formation comme étant « préoccupant », notamment lorsque les enseignants déclarent s'appuyer sur des démarches déductives et des exercices traditionnels.

Les rapporteurs sont clairs :

> « Cette vision témoigne cependant davantage d'une compréhension insuffisante des enjeux de l'étude de la langue, limitée à un ensemble de savoirs techniques, que d'un goût pour la linguistique et d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue. C'est ce qui explique notamment que les enseignants ne fassent pas de la réflexion sur le fonctionnement de la langue un objectif d'enseignement prioritaire. » (DEPP, 2012, p. 12)

Et le constat de l'échec programmé est sans appel pour les auteurs de cette enquête :

> « Les séances, démarches et activités majoritairement pratiquées qui font l'impasse sur le développement cognitif des élèves et la manière dont ils comprennent les notions ne semblent pas pouvoir répondre à cette difficulté, compte tenu de ce qu'on sait aujourd'hui des modes d'apprentissage des élèves. » (DEPP, 2012, p. 12)

L'écart entre savoir à enseigner et savoir enseigné est souligné, la formation des enseignants étant un enjeu sans équivoque.

2.3.3. Des travaux de recherche qui soulignent des résistances des enseignants pour faire évoluer les pratiques d'enseignement de l'orthographe

Les travaux de recherche font aussi état de difficultés des enseignants à enseigner l'orthographe autrement que de façon traditionnelle et malgré la multiplication de ces travaux, « les retombées sur le terrain sont encore bien timides » (Brissaud, 2011, p. 207). De façon générale, Houssaye (2015) constate que la pédagogie traditionnelle est toujours bien vivace. Plus spécifiquement à l'étude de la langue, les professeurs tendent à reproduire les modalités d'enseignement qui étaient les leurs en tant qu'élève (Peret, Sautot, Brissaud, 2008). Au Québec aussi (Paret, 2009), la tendance à revenir vers ce qu'ils connaissent déjà est vue comme un des freins chez les enseignants à la mise en œuvre de la grammaire nouvelle. Une autre étude, suisse, relève la même corrélation entre difficultés de changement et vécu des enseignants :

> « Il se peut donc que les enseignants –chez lesquels les conceptualisations traditionnelles sont certainement restées bien ancrées- aient tendance à faire appel à des définitions sémantiques lorsque le travail de substitution et de classification des éléments en paradigme leur semble trop aride » (Kilcher-Hagedom, Othenin-Girard, Weck, 1987, p.59, cités par Paret (2009).

Nous retrouvons ici la problématique de l'obstacle (Brousseau, 1998). Pour ces enseignants, l'importance de la conceptualisation d'une notion reste bien ancrée, même après plusieurs dizaines d'années, et il est alors difficile de la modifier.

Pascale LeFrançois (2009) effectue le même constat et se positionne clairement du côté des enseignants qu'elle dit démunis face à ce qu'elle nomme une « conversion à la grammaire nouvelle ». Pour elle, la

difficulté d'accéder à cette conversion provient d'une confusion entre trois concepts :

- l'évolution de la langue qui relève du champ de la linguistique
- la nouvelle grammaire qui relève elle aussi du champ linguistique
- le nouvel enseignement de la grammaire qui lui relève du champ didactique.

Elle note ainsi peu de changements dans le métalangage, les transformations les plus nombreuses étant d'ordre conceptuel. Elle donne comme exemple, un groupe qui est complément de la phrase, non pas parce qu'il désigne un lieu, mais parce qu'il est autonome par rapport au verbe. Le travail ne se fait plus dans le champ sémantique - comme c'était le cas pour le complément circonstanciel - mais dans le champ grammatical où ce sont les relations entre les mots qui sont en jeu, avec une vision descendante du texte, vers la phrase puis le mot. C'est le même principe avec la notion de groupes syntaxiques, pour laquelle « les mots ne sont plus traités isolément et font partie d'un groupe constitué d'un noyau, c'est-à-dire le mot qui peut « le moins » être supprimé » (2009, p. 20). Nous retrouvons là l'idée de relations entre les mots déjà évoquée à plusieurs reprises. La chercheuse illustre son propos par cet exemple de suppression du mot-écran dans la phrase : *Le chien des voisins jappe* qui donne *Le chien jappe.* Elle prône elle aussi une analyse réflexive guidée par le maitre, selon le principe de la démarche inductive, au lieu de donner des « règles-algorithmes » à appliquer comme : *si le mot qui précède le verbe est au pluriel, alors le verbe est au pluriel*, algorithmes qui ne fonctionnent plus en présence des mots écrans par exemple. C'est l'erreur d'attraction décrite par Fayol ou Largy (2002, 2008), type d'erreur évoqué au chapitre 1. Ce type d'erreur liée à un obstacle informationnel est relevé par Jaffré et Bessonnat (1993) qui soulignent l'importance des mots écrans dans la difficulté pour effectuer les accords. Ils préconisent un travail réflexif sur la chaine d'accord, les difficultés se trouvant accentuées selon la place des éléments sur lesquels portent les accords dans la chaine du GN ou S/V, ou en fonction de l'apparition de rupteurs ou mots écrans. Ainsi, l'écart est souligné entre la recherche et les applications pratiques en classe, même lorsque les travaux de recherche sont relayés par les prescriptions institutionnelles, comme au Québec, dans le cadre de la grammaire « rénovée ». Cet écart montre les obstacles cognitifs des enseignants et une construction erronée du concept de nombre – essentiellement sémantique et pas suffisamment grammaticale. Les enseignants semblent par ailleurs conscients de ces difficultés, ce que soulignent la plupart des contributions du numéro 39 de la revue Repères (2009), en parlant de « l'insécurité des enseignants », « soumis au désarroi de devoir enseigner ce qu'on sait maitriser mal » (Cogis, D. *et al*., 2009).

Ce sont ces écarts qui nous ont incitée à nous pencher sur les pratiques enseignantes *in situ*, les zones possibles d'interventions didactiques et les difficultés qu'elles peuvent receler. Les prescriptions sont claires sur ce que l'élève doit acquérir mais peu explicites sur le moyen d'y parvenir. Nous souhaitons observer les façons d'enseigner les façons d'apprendre, de favoriser la métacognition et de donner les outils intellectuels nécessaires à l'apprentissage. Nous exposons ainsi dans le chapitre suivant comment

prendre en compte ces façons d'enseigner et quels sont les concepts que nous avons choisis pour l'analyse des pratiques d'enseignement de l'orthographe

Synthèse du chapitre 2

Ce deuxième chapitre est consacré à l'enseignement de l'orthographe.

D'un point de vue institutionnel et historique, il étudie l'histoire des prescriptions institutionnelles en orthographe du 17ème siècle aux derniers programmes en vigueur en 2016. Cet enseignement a évolué et les conceptions liées à l'orthographe et à la grammaire se sont peu à peu modifiées : d'une grammaire au service du culte de l'orthographe à une approche intégrée de l'étude de la langue dont l'orthographe est une des composantes et sert la formation intellectuelle des élèves et le développement d'une posture réflexive. Nous évoquons différents programmes qui retracent cette évolution dont les années 1970 ont marqué le tournant.

Parallèlement à ces prescriptions institutionnelles, les travaux de recherche en didactique qui s'appuient sur les travaux linguistiques et psycholinguistiques évoqués dans le chapitre 1, proposent des principes pour l'enseignement de l'orthographe. Ils soulignent la nécessité de prendre en compte l'orthographe française comme système grâce notamment à un travail sur la « chaine syntagmatique et morphologique d'accord » (Jaffré, Bessonnat, 1993). Ils préconisent aussi d'effectuer un va et vient constant entre l'écrit et l'oral sachant que ce qui s'écrit ne s'entend pas toujours, les morphogrammes grammaticaux étant particulièrement silencieux. Ils prônent aussi la mise en œuvre d'un enseignement s'appuyant sur un travail réflexif, véritable « gymnastique cérébrale » (Brissaud, Cogis, 2011). Un lien est clairement établi entre le matériel didactique et le type de connaissance développé, donnant ainsi aux choix didactique de l'enseignant un rôle crucial.

La mise en œuvre de ces principes est explicitée sous forme de dispositifs innovants comme les entretiens métagraphiques (Jaffré, 1998, 2003), les ateliers de négociation graphique (Haas, 1999, 2002), la dictée 0 faute (Angoujard, 1994), la phrase dictée du jour (Cogis et Ros Dupont, 2003, Cogis, 2005), la phrase donnée du jour (Brissaud, Cogis, 2011) ou le remue-méninges orthographique (Brissaud, Cogis, 2011). Nous évoquons par ailleurs des recherches qui étudient la mise en œuvre de certains de ces dispositifs et les montrent comme favorisant les apprentissages et donnant quelques indications sur les gestes à faire et à éviter pour enseigner.

Enfin ce chapitre examine l'articulation parfois difficile entre ces recherches en didactique et les pratiques d'enseignement de l'orthographe, souvent résistantes au changement et à l'évolution.

CHAPITRE 3 - Concepts et outils pour l'analyse de pratiques d'enseignement

Nous avons évoqué dans le chapitre 1 les difficultés linguistiques et psycholinguistiques que posait la gestion des accords en orthographe. Nous avons ensuite examiné dans le chapitre 2 les propositions institutionnelles et didactiques pour enseigner cet objet complexe qu'est l'accord sujet-verbe. Nous centrons à présent ce troisième chapitre sur les pratiques d'enseignement et les concepts qui vont nous permettre de les décrire et de les analyser dans la poursuite de ce travail.

Nous nous plaçons dans la lignée de travaux récents pour lesquels : « ce qui se passe en salle de classe » est fondamental. « Le regard, fixé jusqu'ici sur l'élève et la manière dont le savoir est enseigné et appris, se tourne également vers l'analyse systématique de l'action effective du professeur. » (J-M Baudoin et J Friedrich, 2001, p. 13 cités par Y. Reuter, 2010, p. 14)

Ainsi, les récentes recherches en éducation, notamment en didactique du français, s'interrogent sur ce que fait l'enseignant (Dolz et Simard, 2009), afin d'essayer de comprendre ce qui se passe, ou « ce qui ne se passe pas » (Reuter, 2010, p. 13) lors de la transposition didactique. La question du faire enseignant devient centrale. Ce faire enseignant est caractérisé par Schneuwly (2000) comme un travail « qui a la même structure que tout travail. Il a un objet : des modes de penser, de parler, de faire ; il a un moyen ou outil : des signes ou systèmes sémiotiques ; il a un produit : des modes transformés. » (2000, p. 23). De plus, faisant référence à Chevallard et au présupposé minimal du didactique, il souligne « l'intention » (2000, p. 23) comme étant à la source de ce processus de transformation.

Nous nous inscrivons dans cette réflexion sur le travail d'enseignement, « outil » et « médiateur puissant » (Schneuwly, 2000, p. 22), capable de transformer l'objet de savoir. Nous retenons aussi l'idée de « l'intention » selon un processus de « double sémiotisation », l'objet étant à la fois rendu présent et montré.

> « Un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique : il est là, rendu présent, « présentifié » par des techniques d'enseignement, matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.) en tant qu'objet à apprendre, à « sémiotiser » (Moro, 2000), à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves ; et il est là en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage. Les deux processus – rendre présent l'objet et le pointer/montrer – sont indissolublement liés » (Schneuwly, 2000, p.23)

Nous examinons les pratiques d'enseignement selon ce processus de double sémiotisation pour essayer de déterminer comment l'orthographe s'enseigne. Le domaine de recherche sur les pratiques étant très vaste avec divers cadres théoriques possibles, nous ne présentons ici que les concepts centraux qui nous

permettent d'observer et de décrire les fonctionnements didactiques d'enseignants lors de séances d'orthographe en classe.

Nous caractérisons dans un premier temps le concept de *pratique* : nous en proposons une définition, distinguant pratique enseignante/pratique d'enseignement, pratique déclarée/pratique observée, en lien avec l'évolution des travaux de recherche associés. Pour compléter cette caractérisation, nous évoquons ensuite quelques-uns des outils et points d'observation proposés par des recherches pour l'analyse de pratiques d'enseignement. Dans un troisième temps, nous nous centrons plus précisément sur le champ de la didactique et posons quelques concepts fondateurs en lien avec le concept de pratique. Nous étudions les concepts de transposition didactique, de configuration didactique et d'intention didactique selon le triplet : mésogénèse, chronogénèse, topogénèse. Nous précisons ces concepts à travers les recherches récentes quant à l'analyse des pratiques d'enseignement en orthographe, ainsi que les méthodes d'analyse qu'elles proposent. Enfin, en nous appuyant sur les différents outils et concepts précédemment évoqués, nous présentons les concepts et outils que nous retenons pour notre recherche.

3.1. Caractérisation du concept de pratique

En ce qui concerne la pratique d'enseignement, nous nous attachons à déterminer ce que l'on entend par le terme de *pratique*, ainsi que son évolution depuis une cinquantaine d'années.

3.1.1. Le concept de pratique

3.1.1.1. Définition

Nous utilisons le terme de *pratique* selon la définition proposée par Y. Reuter (2005a) :

> « une activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles ». (2005a, p. 37)

Une pratique « située institutionnellement » fait référence aux prescriptions. Il est alors intéressant de voir comment l'enseignant, « agent de transformation » (Schneuwly, 2008 : 59), s'empare des prescriptions institutionnelles et comment il les met en œuvre dans un processus de « transposition didactique interne » (Chevallard, 1991), du savoir à enseigner au savoir enseigné, que nous définissons plus loin. La situation est aussi celle du « milieu » (Chevallard, 1991, Brousseau, 1998) dans lequel l'enseignant et les élèves évoluent. Pour cela, l'enseignant s'appuie sur « des dispositifs », ainsi que « des outils et des supports », moyens qu'utilise l'enseignant pour la transformation et la transposition des savoirs à enseigner et qui permettent de mettre l'apprenant directement aux prises avec la tâche assignée, dans le cadre du « contrat didactique » (Brousseau, 1998) qu'il souhaite instaurer. Nous revenons aussi plus avant sur ce rapport

maitre-élève et le *contrat didactique*. Enfin cette activité « est inscrite dans des histoires », ce qui nous renvoie à la part de l'épistémologie de l'enseignant.

Nous souhaitons aussi faire la différence entre *pratique enseignante* et *pratique d'enseignement*, termes utilisés parfois indifféremment dans les recherches.

3.1.1.2. Distinction pratique enseignante / pratiques d'enseignement

Selon la définition donnée par Clanet et Talbot (2012), le terme de *pratiques d'enseignement* désigne :

> « les activités déployées en classe, en face à face pédagogique. Lorsque nous évoquons les pratiques enseignantes, nous évoquons l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant Celles-ci dépassent largement l'espace de la classe. Au-delà de leurs pratiques d'enseignement les maitres sont amenés, dans le cadre de leur profession, à déployer de nombreuses autres pratiques. » (2012, p. 5)

En effet, un enseignant lors de l'exercice de son métier, de sa « pratique enseignante » déploie toute une palette d'actions parallèlement au fait de faire classe : il coopère avec les parents, ses collègues et les partenaires de l'école, il participe à des projets, à des réunions, etc. Loin de pouvoir observer et décrire l'ensemble des pratiques professionnelles des enseignants de notre étude, nous choisissons de nous focaliser sur ce qui se passe *in situ*, et centrons notre observation sur l'activité de l'enseignant lors de séances de classe. Nous parlons donc dans notre travail de pratiques d'enseignement en contexte de classe.

Par ailleurs, dans leur introduction, Clanet et Talbot (2012) soulignent que ce domaine de recherche sur les pratiques d'enseignement est peu étudié. Ils appuient ce constat sur le rapport remis en mars 2006, au Ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la Recherche, intitulé « Élaboration d'un instrument de référence pour l'observation des pratiques enseignantes » (Clanet, Bru, 2006). Ce rapport s'appuie sur les travaux francophones et nord-américains des vingt dernières années.

Pourtant, selon Halté (1992), les recherches sur l'intervention didactique sont essentielles, « la pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée » (Halté, 1992, p. 17). Nous souhaitons ainsi documenter ce champ d'analyse.

Pour cela deux voies sont possibles, l'analyse des pratiques déclarées ou sur les pratiques observées.

3.1.1.3. Pratiques déclarées ou pratiques observées ?

Deux types de recherches se complètent et s'éclairent mutuellement :

- les recherches s'appuyant sur le discours de l'enseignant sur sa pratique, que nous nommons pratiques déclarées
- les recherches s'appuyant sur le faire enseignant en situation de classe, que nous nommons pratiques observées. Tout comme Clanet et Talbot (2012), nous choisissons de parler de pratiques observées plutôt que de pratiques effectives, ce « qui pourrait laisser penser que nous accéderions à la « vérité » des pratiques » (Clanet, Talbot, 2012, p. 7).

Concernant les pratiques déclarées, les recherches pointent que les enseignants « ne font pas ce qu'ils disent » ou « ne disent pas ce qu'ils font » (Clanet, 1998). Mais si les études portant uniquement sur les

pratiques déclarées montrent leur limite quant à la difficulté d'appréhender l'enseignement dans sa complexité (Bru, 2002), nous pensons qu'elles sont intéressantes dans un premier temps pour saisir les fondements de la *pratique enseignante* et accéder aux « histoires », telles que posées plus haut dans la définition du terme de « pratique » (Reuter, 2005a).

Par ailleurs, les travaux de Dabène (1987, 1995) inspirés du sociologue E. Durkheim (1858-1917) soulignent le lien entre « représentations » et « pratiques ». Nous considérons donc les pratiques déclarées comme un préalable et un éclairage pour les pratiques observées. C'est dans le but de mieux cerner les pratiques d'enseignement de l'orthographe que nous avons choisi d'interroger les enseignants sur des aspects précis de leur enseignement de l'orthographe, sur lesquels nous revenons dans la partie méthodologie (chapitre 3) mais aussi dans les chapitres dédiés à l'analyse des séances de classe (chapitre 7 à 9). Cependant, nous privilégions les pratiques observées, au cœur de notre travail, afin de ne pas en rester à un discours sur la pratique ne recouvrant pas la pratique elle-même (Bressoux, 2001), mais aussi dans le souci de documenter ce type de recherche. En effet, comme le soulignent Clanet et Talbot (2012), ce type de recherche sur les pratiques observées est peu fréquent, les recherches « ne reposent pas toutes sur des observations de pratiques *in situ* en se cantonnant, bien souvent, à l'étude des pratiques déclarées » (2012, p. 13).

Nous évoquons à présent l'évolution du point de vue adopté par les recherches concernant l'analyse des pratiques d'enseignement.

3.1.2. Évolution des recherches sur les pratiques d'enseignement

3.1.2.1. Des recherches expérimentales aux recherches processus-produit pour déterminer des pratiques efficaces

Les premières recherches avaient pour objectif de déduire les pratiques à partir de l'apprentissage des élèves. Ce sont par exemple, les recherches de pédagogie expérimentale, notamment celles G. Mialaret, dans les années 1950, à visée prescriptive, pour déterminer la « bonne pratique ».

Ces recherches expérimentales trouvent un prolongement avec les recherches *processus-produit*, ayant elles aussi une visée expérimentale et prescriptive, en lien avec le paradigme béhavioriste. Elles mettent en corrélation les résultats des élèves envisagés comme un produit avec les pratiques d'enseignement envisagées comme processus. La notion d'efficacité de la pratique voit alors le jour. Ces recherches mettent en évidence ce que l'on appelle *l'effet-maitre*, celui-ci expliquant entre 10 et 20 % des variations des performances des élèves (Bressoux, 1994, 2000, 2007).

Ces recherches *processus-produit* déterminent plusieurs caractéristiques de ces *pratiques efficaces*. Talbot (2012), dans un souci de synthèse sur ces recherches, relève plusieurs caractéristiques favorisant l'efficacité et permettant de réduire l'écart entre élèves forts et faibles (Bressoux, 2007) :

- la mise en place d'activités d'enseignement directes et explicites dans lesquelles l'enseignant

se montre très directif (Bissonnette et al. 2005, Feyfant, 2011)

- une attente forte de l'enseignant quant à ses élèves selon un principe *d'éducabilité cognitive* (Talbot, 1997)
- l'expertise dans la gestion didactique qui se traduit par une délimitation adéquate de la *zone proximale de développement* des élèves (Vygotski, 1985). L'expertise se repère aussi dans l'attention que l'enseignant porte aux demandes des élèves, à la centration sur les activités directement liées à l'apprentissage, notamment grâce à une bonne gestion du temps et non aux routines de gestion de classe, ainsi qu'à une cohérence dans l'organisation didactique proposée.
- une gestion pédagogique de la classe favorisant un climat de classe serein et positif, ainsi que l'autonomie des élèves
- une variation de l'activité et une adaptation selon les contextes rencontrés
- un principe de clarté et de rigueur
- un système d'évaluation permettant un suivi efficace des progrès des élèves, ainsi qu'une régulation

Talbot (2012) souligne quelques limites quant à ces caractéristiques. Tout d'abord, il souligne la tension entre béhaviorisme (première caractéristique) et socioconstructivisme. Ensuite, il pointe l'amalgame fait par ces études sur l'enseignement efficace entre « l'enseignant *versus* les pratiques enseignantes » : « l'enseignant est analysé comme un acteur ayant des pratiques stables et rationnelles en toutes circonstances comme si on pouvait confondre les caractéristiques personnelles des professeurs avec leur activité. » (2012, p. 5) Or le « bon professeur » type n'existe pas et les paramètres tels que l'âge, le sexe, l'origine sociale ou le statut n'ont pas d'effet sur l'efficacité (Felouzis, 1997, p. 32). Talbot nous engage alors à nous défaire de l'expression *effet maitre* au profit de celle de « pratiques d'enseignement efficaces » et insiste ainsi, à la suite de Bru (1991), sur la grande variabilité de ces pratiques d'enseignement (Talbot, 1997, 2012), mais aussi sur les effets différents qu'une même pratique peut avoir d'un élève à l'autre (Felouzis, 1997). Crahay en conclut « qu'il nous faut aujourd'hui faire le deuil d'hypothèses relatives à des styles d'enseignement stables et caractéristiques de certaines personnalités » (Crahay, 2002, p. 116). Le paradigme *processus-produit* n'est donc pas opérant du fait qu'il ne rend pas compte de la complexité de l'enseignement-apprentissage.

Ces remarques, notamment sur le fait qu'en définitive « l'enseignant est vu, non pas comme un gestionnaire des performances des élèves, mais bien comme un organisateurs des conditions d'apprentissage » (Talbot, 2012, p. 7), rejoignent les travaux d'Altet (1994) et de Bru (1991, 1994) privilégiant une épistémologie de la complexité ainsi qu'un paradigme interactionniste. Ils font la proposition d'un modèle intégrateur qui souhaite articuler plusieurs types de variables.

3.1.2.2. Variabilité des pratiques et prise en compte des processus médiateurs

Après les études sur *l'effet-maitre*, et les recherches *processus-produit*, des recherches (Bressoux, Bru, Altet, Lecomte-Lambert, 1999) soulignent la nécessité d'étudier les pratiques d'enseignement avec une

attention aux *processus médiateurs*. Selon un paradigme interactionniste (Altet, Bru, Blanchard, 2012), le maitre est l'organisateur des conditions d'apprentissage. Il permet l'attention, la persévérance et l'implication dans la tâche. Ces chercheurs, rassemblés dans le réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes), travaillent sur les pratiques enseignantes au sens large en accordant une large place à l'observation de pratiques, dans une perspective pluridisciplinaire convoquant à la fois les sciences de l'Éducation, les didactiques des disciplines, la sociologie, la psychologie, les sciences du langage, l'ergonomie, selon un triple positionnement (Altet, Bru, Blanchard, 2012, p. 9) :

- ces travaux souhaitent prendre en compte l'évolution historique des recherches sur les pratiques enseignantes, de « ce que l'enseignement devait être » à « ce que les pratiques sont » dans la perspective de la transposition didactique du savoir à enseigner au savoir enseigné,
- leur position méthodologique est celle de l' » observation effective en contexte »,
- ils font le choix épistémologique de travailler à partir d'un objet unificateur mais selon une perspective pluridisciplinaire afin de cerner la complexité des pratiques de la façon la plus complète possible.

Les membres de ce réseau s'intéressent aux pratiques pour elles-mêmes et non selon une approche par les méthodes, impossible du fait de l'adaptation que propose l'enseignant en fonction du contexte. C'est ce que souligne Bru (1991) lorsqu'il parle des « écarts interindividuels » et de la « variabilité des pratiques ». Mais c'est aussi la « variabilité *intra-maitre* » relevée comme plus grande que la « variabilité *inter-maitre* » (Altet, Bru, Bressoux, Lecomte-lambert, 1994-1996). Contrairement à la conception applicationniste et statique des recherches *processus-produit*, c'est à une conception dynamique, relevant d'un compromis entre une multiplicité d'objectifs, que nous engagent les auteurs, avec comme objectif « d'expliquer et de comprendre quelles sont les dynamiques organisatrices des pratiques enseignantes » (Altet, Bru, Blanchard, 2012, p. 16).

Nous inscrivons notre travail dans cette conception, en réduisant toutefois le champ de la dimension de *pratiques enseignantes* à celui de *pratiques d'enseignement*, comme précisé plus haut. Suite aux préconisations de ces auteurs, nous pensons également que « ce sont davantage les ressorts dont relèvent les dynamiques à l'œuvre en situation d'enseignement-apprentissage qu'il importe de mieux connaître afin de mieux expliquer et comprendre comment, par quels processus l'enseignant procède à des adaptations, des ajustements, des improvisations exerçant, dans l'ordre de la « phronésis », ses façons d'agir et sa sagacité professionnelle au profit de la progression des apprentissages des élèves » (Altet, Bru, Blanchard, 2012, p. 21). Ces « façons d'agir » peuvent se lire à travers l'utilisation d'outils.

3.2. La prise en compte des outils dans l'analyse de pratiques d'enseignement

Pour enseigner et exercer sa pratique, l'enseignant est amené à effectuer une série de choix, choix qui s'appuient sur l'utilisation d'outils, matériaux ou discours, que nous nous proposons à présent d'examiner.

3.2.1. Des choix d'enseignement qui s'appuient sur des outils

3.2.1.1. Définition de la notion d'outils

Les outils sur lesquels nous faisons porter notre attention, relèvent des « dynamiques organisatrices des pratiques » (Altet, Bru, Blanchard, 2012.

Nous avons vu au début de ce chapitre la définition de l'enseignement comme un travail (Schneuwly, 2000) selon un principe de double sémiotisation :

- l'enseignant « présentifie » l'objet d'enseignement, le rend concret aux yeux des élèves,
- l'enseignant utilise des procédés sémiotiques pour guider l'attention de l'apprenant sur cet objet, les deux processus étant indissolublement liés.

En ce qui concerne la manière de rendre l'objet présent et de le montrer, l'enseignant utilise des outils de transformation, qualifiés de « médiateur[s] puissant[s] » (Schneuwly, 2000, p. 22) et tels qu' : « on peut considérer comme outils de l'enseignement ceux qui permettent cette double sémiotisation […] ceux qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet et ceux qui assurent le guidage de l'attention. Les premiers sont plutôt de l'ordre du matériau […] les deuxième plutôt de l'ordre du discours. » (Schneuwly, 2000, p.23).

Ces outils appartiennent à trois catégories (Schneuwly, Dolz, 2010) :

- les outils non spécifiques aux disciplines,
- les outils liés spécifiquement à la discipline « qui assurent la présentation, la rencontre et l'interaction de l'élève avec l'objet » (2010, p. 33). Il s'agit ici du matériel scolaire, manuel, objets, textes, feuilles, exercices, etc. qui est de l'ordre du « matériau »,
- les outils liés à l' » ensemble des discours élaborés par l'école sur l'objet à enseigner, les manières de la dire, d'en parler, de le présenter verbalement à travers la leçon, de le traduire en dialogue du type question-réponse, etc, autrement dit de guider l'élève sur les dimensions considérées comme essentielles de l'objet » (2010, p. 33-34), outils de l'ordre du discours.

Dans le cadre d'un travail en didactique nous nous focalisons sur les outils liés à la discipline et reprenons la distinction entre « matériau » et « discours » pour l'observation des pratiques d'enseignement mais sans nous limiter à l'une ou l'autre de ces catégories. Tout comme le souligne Schneuwly (2000), nous pensons « matériau » et « discours » comme complémentaires et liés.

3.2.1.2. Outils et « gestes didactiques fondamentaux » (Schneuwly, Dolz, 2010)

A ces outils, les chercheurs de l'équipe du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) ajoutent une attention aux « gestes didactiques fondamentaux » qui permettent « de transformer les significations attribuées par les élèves aux objets d'enseignement et de construire de nouvelles significations partagées par la classe (Schneuwly, Dolz, 2009, p. 36-41) :

- geste 1 : la mise en place des dispositifs didactiques grâce à l'utilisation des outils d'enseignement,
- geste 2 : la régulation,

- geste 3 : l'institutionnalisation,
- geste 4 : créer la mémoire didactique.

Ces quatre gestes renvoient aux concepts didactiques de mésogénèse, chronogénèse et topogénèse que nous évoquons au point 3. 3. 2. Ils peuvent se lire en amont, dans le cadre de la préparation de la séance que les enseignants souhaitent mener, et pendant le déroulement de cette séance, les prévisions demandant souvent à être ajustées en fonction des interactions lors de la situation didactique.

Ces notions d'outils et de gestes servent de grille de lecture à des travaux de recherche prenant pour objet l'observation de pratiques d'enseignement. Nous évoquons à présent quelques-uns de ces travaux ainsi que les points d'observation spécifiques qu'ils mettent en avant.

3.2.2. Points d'observation spécifiques utilisés dans des recherches sur les pratiques d'enseignement

Comme évoqué précédemment, depuis une vingtaine d'années, des recherches étudient les pratiques d'enseignement en situation de classe. Une recherche récente quant aux pratiques enseignantes en cycle 2 (Goigoux, Jarlegan, Piquee, 2015) choisit les indicateurs en fonction des recherches antérieures sur les indicateurs « bons candidats » quant à l'efficacité (Nonnon et Goigoux, 2007). Il s'agit d'observer :

- la nature et la durée des tâches,
- la planification et les supports,
- les conditions qui influent sur la situation didactique comme : le caractère explicite de l'enseignement en lien avec la « mémoire didactique », la différenciation pédagogique, le mode de regroupement, le climat de classe et l'engagement des élèves.

Deux indicateurs semblent se dégager de ces travaux et nous paraissent pertinents pour notre travail : les notions de temporalité et d'étayage.

3.2.2.1. La temporalité comme indicateur de recherches sur les pratiques d'enseignement

Nous retenons principalement deux points dans la temporalité : une attention au « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquee, 2015), notion de temps déjà reconnue comme essentielle par plusieurs recherches, ainsi qu'une attention à la contextualisation comme travail sur la « mémoire didactique ». Nous évoquons ces points tour à tour.

3.2.2.1.1. Une attention au « temps utile » (Bressoux, Bru, Altet, Lecomte-Lambert, 1999)/ « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquee, 2015)

Dans les processus médiateurs, le temps en classe est perçu comme une composante principale à étudier, avec une distinction entre le temps consacré à une tâche et le temps d'engagement des élèves pour la mesure de l'implication des élèves comme « temps utile » (Bressoux, Bru, Altet, Lecomte-Lambert, 1999, p. 102). Cette mesure du *temps utile* est présentée comme particulièrement importante pour les élèves en difficulté sachant que ce sont eux qui sont démobilisés en premier. Pour mesurer ce « temps utile »

Bressoux, Bru, Altet, et Lecomte-Lambert (1999) nous engage à porter attention aux interactions verbales entre l'enseignant et les élèves, en citant une étude d'Osborn et Broadfoot (1992) qui montrent que « plus la proportion d'interactions centrées sur le contenu est élevée, plus elle suscite chez les élèves une activité d'écoute » (Bressoux, Bru, Altet, Lecomte-Lambert, 1999, p. 104). L'engagement des élèves sur une tâche est donc primordial pour favoriser une attention et une implication propices pour les apprentissages. L'écart entre le temps prévu et donné par l'enseignant pour réaliser les tâches et le temps effectivement passé à travailler par les élèves se révèle comme d'autant plus faible que les enseignants parviennent à enrôler les élèves et à capter puis maintenir leur attention.

Ainsi, sept items sont dégagés pour caractériser l'engagement des élèves dans le travail (Hamre *et al.*, 2005, p. 17), items adaptés librement selon les auteurs de l'outil américain CLASS (Classroom Assessment Scoring System) de Pianta *et al.*, (2008), et en lien avec un climat de classe serein :

- les routines : les élèves savent se repérer dans les différentes formes de travail proposées. Ils savent ce qu'ils ont à faire. Il n'y a pas de flottement.
- l'occupation : pendant les tâches, les élèves sont occupés. Ils sont « au travail » et perdent peu de temps à attendre.
- la fin de la tâche : lorsque les élèves ont fini la tâche proposée, ils disposent d'une réserve d'autres activités à réaliser. Ils connaissent ces possibilités et les mettent en œuvre.
- l'engagement : les élèves sont engagés dans les tâches proposées. Ils semblent attentifs et intéressés par leur travail.
- le matériel : le matériel des activités est prêt et accessible. Il est utilisé ou distribué de manière efficace.
- l'incitation : l'enseignant favorise l'engagement des élèves en circulant dans les rangs, en observant leur travail ou en les incitant à poursuivre.
- les transitions : les transitions entre deux tâches sont rapides et efficaces.

L'engagement des élèves et la centration sur la tâche nous semblent ainsi un critère pertinent d'observation. Plus les élèves sont centrés sur la tâche, plus l'apprentissage semble favorisé.

3.2.2.1.2. Une attention à la contextualisation : un travail sur la « mémoire didactique »

Un autre point que nous souhaitons observer dans les pratiques d'enseignement de l'orthographe, est la volonté ou non des enseignants de travailler sur la « mémoire didactique » (Brousseau, 1991), « le caractère « didactique » de cette « mémoire » [venant] de ce que les décisions modifiées concernent les rapports de l'élève […] avec le savoir (son savoir ou le savoir à enseigner) » en général ou/et un savoir particulier » (1991, p. 172)

Cela nous renvoie à la conception même de la transposition didactique du savoir et de sa progressivité : de quel savoir parle-t-on ? Doit-il s'inscrire dans le temps pour être enseigné ? La mémoire didactique est ainsi en lien étroit avec la temporalité des apprentissages, temps qui est aujourd'hui vu par les chercheurs

en didactique de l'orthographe comme précieux et surtout incontournable et nécessaire (Brissaud et Cogis, 2008, Geoffre, 2013).

Pour Schneuwly et Dolz, ce travail sur la « mémoire didactique » (2009, p.40-41) correspond au quatrième « geste » de l'enseignant. Celui qui permet le « remaillage », « et viserait, tel un idéal, la compréhension, la synchronisation et la synthèse des éléments » (2009, p. 41). Utilisant la métaphore de la trame, de la chaine, Schneuwly et Dolz (2009) associent cette mémoire avec le fait de donner une signification à l'enseignement mené afin que l'apprentissage puisse se faire.

Le fait de déployer cet horizon permet aussi aux élèves de dédramatiser les apprentissages et de les concevoir comme toujours en progrès. Cela fait écho avec ce que représente l'erreur, à savoir un outil (Astolfi, 1997) et non une sanction.

Cette notion de contextualisation renvoie aux choix de l'enseignant et à son rôle dans la relation enseignant-élèves. Ces choix révèlent alors l'étayage plus ou moins marqué que l'enseignant choisit de proposer.

3.2.2.2. Le concept d'étayage

Le concept d'étayage (Bruner, 1983) peut se définir comme les interactions mises en place par l'adulte afin que l'enfant puisse résoudre le problème posé qu'il ne pouvait résoudre seul. Ce soutien de l'adulte est associé selon Bruner (1983) à six fonctions :

- l'enrôlement : permettant de susciter l'adhésion de l'enfant à la tâche proposée,
- la réduction des degrés de liberté : la tâche est adaptée, voire simplifiée, afin de réduire la difficulté,
- le maintien de l'orientation : c'est la centration sur la tâche et sur l'objectif fixé tel que déjà évoqué,
- la signalisation des caractéristiques dominantes : l'écart entre ce que l'élève réalise et ce qu'il voudrait réaliser est explicité,
- le contrôle de la frustration : l'intérêt et la motivation de l'élève doivent être soutenus,
- la démonstration ou présentation des modèles de solution : l'élève peut imiter les modèles stylisés proposés.

Pour cet étayage, une attention au degré de guidage est essentielle. Ce degré de guidage peut être observé à travers le volume et la modalité des échanges (question-réponse), les modes d'organisation du travail et de regroupement des élèves, mais aussi la prise en compte des phases de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation dans le cadre du contrat didactique souhaité par l'enseignant. Nous détaillons plus avant ce degré de guidage et le concept de contrat didactique dans la sous-partie consacrée à la topogénèse au point 3. 3. 2. 3.

Nous avons évoqué dans le chapitre 2 le rôle primordial de l'enseignant et de ses gestes professionnels pour favoriser réflexion des élèves et approche métacognitive (Nadeau, Fisher 2014). Il s'agit de rendre

les élèves acteurs de leurs apprentissages, en s'appuyant sur l'importance de la verbalisation des représentations et de la confrontation (Cogis et Ros, 2003 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Brissaud et Cogis, 2011). L'enseignant permet cela grâce à sa posture de guide qui amène par exemple les élèves à un raisonnement grammatical complet. Dans cette perspective, mémoire didactique et sens des activités sont intimement liés. Les élèves mettent du sens dans ce qu'ils doivent faire, et cette compréhension des buts et des tâches doit faciliter les apprentissages. Par ailleurs, la mesure de ce degré de guidage permet de prendre en compte le degré de dévolution, et le possible transfert de la situation didactique vers une situation adidactique (Brousseau, 1998) sur laquelle nous revenons au point 3. 3. 1 suivant.

Ainsi, outils et points d'observation spécifiques permettent une compréhension des « dynamiques organisatrices des pratiques » (Altet, Bru, Blanchard, 2012, p. 16) à l'œuvre en situation d'enseignement-apprentissage. Ils s'inscrivent par ailleurs dans un triple rapport entre le savoir, l'enseignant et l'élève. Il s'agit pour le maitre d'agir, avec cette idée que l'éducation et l'enseignement se définissent comme « la domination artificielle des processus naturels de développement » (Vygotski, 1930/1985, p. 45). L'enseignant, n'est plus seulement un accompagnant, mais le moteur de ce développement, selon la référence à Chevallard (1985) et au présupposé minimal du didactique défini comme « l'intention chez une personne d'enseigner quelque chose à une autre » (Schneuwly, 2000, p. 23). Cette intention s'inscrit ainsi dans le champ de la didactique, champ dont nous posons à présent quelques concepts fondateurs.

3.3. Des concepts fondateurs pour une analyse didactique des pratiques d'enseignement

En s'intéressant aux pratiques d'enseignement en orthographe, notre réflexion s'inscrit dans le « triangle didactique » entre un enseignant, un élève et des savoirs (Chevallard, 1985). L'enseignant s'appuie sur le savoir à enseigner pour le transposer et le rendre propre à être enseigné, dans une démarche de « transposition didactique interne » (Chevallard, 1991). Cette démarche de transposition souligne l'intention didactique de l'enseignant que nous évoquons grâce au triplet (Chevallard, 1991, 1992) : mésogénèse, chronogénèse, topogénèse. Enfin, notre travail étant ciblé sur l'orthographe, cette intention est aussi inscrite dans la « configuration didactique » (Halté, 1992) de la discipline. La traduction de l'appropriation de cette configuration didactique par chaque enseignant peut alors se lire dans le concept de « modèle disciplinaire en acte » (Garcia-Debanc, 2007, 2009). Nous abordons à présent ces concepts qui nous paraissent fondateurs de toute pratique inscrite dans une discipline.

3.3.1. Triangle didactique et transposition didactique (Chevallard, 1985, 1991).

Nous ancrons notre recherche dans le champ de la didactique en ce sens que :

> « le didacticien [...] s'intéresse au jeu qui se mène – tel qu'il peut l'observer, puis le reconstruire, en nos classes concrètes – entre un enseignant, des élèves et un savoir [...]

> Trois places donc : c'est le système didactique. Une relation ternaire : c'est la relation didactique » (Chevallard, 1985, p. 10).

Nous complétons cette définition de Chevallard par celle de Garcia-Debanc (2008) pour la didactique du français :

> « la didactique du français est une discipline scientifique qui a pour objet l'étude des interventions d'enseignement permettant l'appropriation par des élèves, au sein de l'institution scolaire, dans des classes ordinaires aménagées selon des dispositifs adéquats, de pratiques culturelles, de compétences et de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours. » (2008, p. 43)

Ces définitions soulignent la dimension ternaire de la relation didactique, mais aussi l'importance de l'étude des interventions d'enseignement en classe, ainsi que la dimension disciplinaire associée aux travaux de recherche en didactique.

3.3.1.1. Le concept de « transposition didactique » (Chevallard, 1985).

Le premier concept sur lequel nous nous appuyons est celui de transposition didactique.

Si l'enseignant est un élément du système de relation ternaire entre savoir, élève et professeur, devant faire l'objet d'un traitement conjoint (Chevallard, 1985/1991), nous nous intéressons principalement au rôle de l'enseignant dans la transposition didactique, du savoir à enseigner au savoir enseigné puis éventuellement appris.

Le terme *transposition didactique*, introduit par le sociologue Verret en 1975, puis repris et réélaboré par Chevallard (1985), pose la différence entre ce qui est élaboré dans des espaces purement scientifiques et les espaces dédiés à l'éducation. Chevallard définit cette transposition didactique par ces termes : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit […] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les *objets d'enseignement*. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (1985/1991, p. 39), dans un double mouvement d'action de l'enseignant et de transformation du savoir.

Chevallard propose le schéma suivant :

Objet de savoir > objet à enseigner > objet d'enseignement

La didactique met en lumière le fait que les praxéologies se modifient et doivent opérer un processus de transposition pour que le savoir puisse être enseigné. L'objet de savoir visé subit nécessairement des changements afin de pouvoir être enseigné, selon cinq déterminants (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 30) : la sphère de l'épistémè, le système d'éducation, la sphère de la formation, l'édition scolaire, la société, déterminants auxquels Geoffre (2013) ajoute la « sphère cognitive de l'élève ». Nous reprenons son schéma de synthèse.

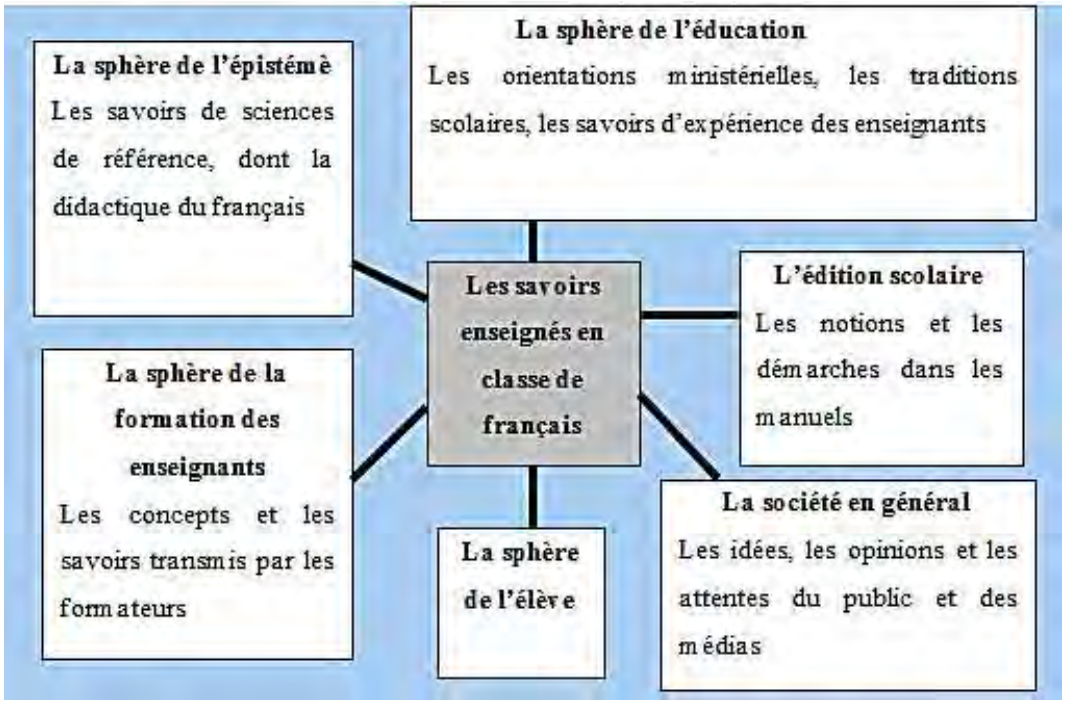

Figure 1 : les déterminants des savoirs enseignés en français langue première (Geoffre, 2013, p. 5)

Nous avons vu dans l'introduction l'importance des attentes sociétales quant à l'orthographe et le poids que ce déterminant fait peser sur la transposition. En ce qui concerne la sphère de l'épistémé et celle de l'élève, dans le premier chapitre, nous avons évoqué les difficultés épistémologiques liées notamment à l'opacité de l'orthographe française. Nous avons également pointé les difficultés psycholinguistiques auxquelles tout apprenant est confronté. Dans le deuxième chapitre, et pour les déterminants liés au système d'éducation et à la sphère de formation des enseignants, nous avons étudié l'évolution des orientations ministérielles quant à l'enseignement de l'orthographe, ainsi que les propositions des recherches en didactique.

Cette transformation du savoir pour l'adapter au public scolaire a donné lieu à des conceptions différenciant savoirs savants/universitaires/scolaires (Develay, 1997), ou encore de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986), sur lesquelles nous ne revenons pas dans ce travail. C'est ce que Chevallard appelle la transposition didactique externe, comme adaptation des savoirs savants aux savoirs scolaires. La transposition didactique se fait ainsi à deux niveaux : une transposition didactique externe, du savoir au savoir à enseigner et une transposition didactique interne, du savoir à enseigner au savoir enseigné.

Nous souhaitons toutefois préciser que pour notre objet de recherche, l'accord sujet-verbe, il s'agit moins de transposition didactique de savoirs que d'apprentissage de procédures. En effet, les savoirs linguistiques et grammaticaux, tels qu'évoqués au chapitre 1, servent à l'application du processus cognitif complexe de l'accord : repérer, catégoriser, relier les éléments de la chaine d'accord, et poser les marques

morphologiques de façon adéquate. L'étude de la transposition didactique interne pour les pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe pose ainsi la question de cette articulation entre savoirs et procédures. Pour davantage de détail quant à cette distinction nous renvoyons au chapitre 1 et aux travaux de Fayol et Largy, (1992) sur les connaissances déclaratives et procédurales. Lorsque nous parlons de savoirs dans la partie suivante, nous employons donc ce terme au sens large pour englober les deux versants des savoirs transposés : les savoirs déclaratifs et procéduraux.

3.3.1.2. La transposition didactique interne (Chevallard, 1991)

La transposition didactique interne relève de la transformation des savoirs à enseigner en savoirs enseignés, transformant les programmes en contenus effectifs de l'enseignement, qui relèvent de la liberté pédagogique de l'enseignant. L'enseignant adapte, ajuste, improvise (Altet, Bru, Blanchard, 2012, p. 21), ce qui engendre une « variabilité des pratiques » (Bru, 1991).

Selon les propos d'Arsac et al. (1989) didacticien des mathématiques : « un texte de programme appelle une interprétation. Le savoir à enseigner est ce que l'enseignant pense qu'il a à enseigner quand les manuels publiés, les annales, les habitudes prises, ont fixé à peu près définitivement l'interprétation du programme » (Arsac et al., 1989, pp.12-13)

Le concept de transposition didactique interne nous parait intéressant afin de mettre en lumière les interprétations des enseignants quant aux programmes pour l'accord sujet-verbe, objet précis de cette étude, mais aussi quant aux écarts dans la mise en œuvre de l'ingénierie didactique que nous proposons à six des dix enseignants avec lesquels nous avons travaillé et que nous détaillons au chapitre 5.

Cet intérêt pour la transposition didactique interne et l'étude des écarts entre les contenus à enseigner et les savoirs réellement enseignés en classe se développe depuis une dizaine d'années. Nous citons par exemple les travaux de recherche suisses à partir de collectes de grands corpus sur l'enseignement du texte d'opinion ou sur l'enseignement de la proposition relative (recherches FNRS réalisée par la FAPSE de Genève, Schneuwly, 2000, 2006, 2009 Dolz et alii, 2002, 2008, 2009). Pour les travaux de recherche spécifiques à la didactique de l'orthographe nous les étudions plus loin. Tous souhaitent observer l'intention et les choix effectués par l'enseignant au cœur de la transposition didactique.

Pour compléter cette étude des concepts fondateurs en didactique, nous abordons à présent une autre dimension de cette intention, celle qui la caractérise comme étant au cœur du triplet fondamental : « mésogenèse », « chronogénèse », « topogénèse » (Chevallard, 1991, 1992)

3.3.2. L'intention didactique inscrite dans le triplet fondamental : « mésogenèse », « chronogénèse », « topogénèse » (Chevallard, 1991, 1992).

L'intention didactique peut être caractérisée par le triplet fondamental proposé par Chevallard (1991, 1992) : la *mésogenèse*, la *chronogénèse* et la *topogénèse.* Nous examinons chacun de ces concepts tour à tour.

3.3.2.1. Mésogenèse : concept de milieu didactique

3.3.2.1.1. Définition de la mésogenèse

La *dimension mésogénétique* (Chevallard, 1991) désigne la mise en place du milieu didactique par l'enseignant, en termes de choix quant à l'organisation des conditions de la situation d'apprentissage.

La *mésogenèse* est la façon dont l'enseignant introduit le savoir qu'il souhaite enseigner. Selon un processus de transposition didactique interne, il élabore des dispositifs didactiques en accord avec les objectifs et contenus de savoir visés. Cette élaboration sous-entend une connaissance experte de l'objet à enseigner mais aussi des connaissances et compétences nécessaires aux élèves pour que l'objet puisse être enseigné et appris. La dimension mésogénétique est étroitement liée à la notion de milieu.

3.3.2.1.2. Notion de milieu

Brousseau, dans le cadre de la Théorie des Situations Didactiques, en didactique des mathématiques, définit la notion de milieu comme : l' » ensemble des conditions extérieures dans lesquelles vit et se développe un individu humain, le milieu joue un rôle important dans la détermination des connaissances que le sujet, son antagoniste, doit développer pour contrôler une situation d'action. » (Brousseau, résumé, 1990).

Le « milieu » se définit ainsi comme « tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit » (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 36). Concrètement le milieu rend compte des supports proposés aux élèves, les consignes, les interactions didactiques, ce que Reuter définit pour sa définition des pratiques d'enseignement comme « des dispositifs, des outils et des supports ». (2005a, p. 37). Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc soulignent que cette notion de milieu, issue et « très utilisée en didactique des mathématiques, a été relativement peu utilisée jusqu'ici en didactique du français. » (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 36). Nous pensons qu'elle est centrale dans les observations que nous souhaitons faire des pratiques d'enseignement en situation de classe.

Nous avons vu dans le chapitre 1 que l'accord sujet-verbe était un objet de savoir complexe, tant d'un point de vue linguistique que psycholinguistique. Pour la mise en place du milieu, l'enseignant doit ainsi tenir compte du fait que le système orthographique français se définit comme un plurisystème dont la compréhension est particulièrement importante pour l'écriture des morphogrammes du fait de l'opacité de l'orthographe française. Nous pensons alors que la connaissance experte de l'objet se révèle à travers la nature des supports proposés aux élèves et des phrases, aux difficultés orthographiques présentes ou

non, sur lesquelles ils seront amenés à travailler pour progresser sur la compréhension de cette « orthographe de relation » (Brissaud, 1998). Nous avons vu aussi le rôle important joué par la charge attentionnelle dans l'apprentissage de l'accord. Là encore, l'enseignant doit tenir compte des modalités d'acquisitions (apprentissage implicite/explicite), ainsi que de la nature des connaissances (déclaratives/procédurales) qu'il propose à ses élèves pour que ceux-ci puissent mobiliser leurs ressources cognitives. Nous revenons plus en détail sur ces choix dans la partie méthodologique, chapitre 4. Dans les chapitres 7 à 9, consacrés à l'analyse des pratiques d'enseignement, nous analysons les dispositifs, outils et supports observés, comme mise en place du milieu.

3.3.2.1.3. Notion de milieu didactique et a-didactique

Cette confrontation avec le milieu joue ainsi un rôle essentiel dans les apprentissages et c'est à l'enseignant d'organiser ce milieu afin que les élèves puissent passer du savoir enseigné au savoir effectivement appris. Pour cela, et à l'inverse d'une conception traditionnelle et transmissive du savoir, l'enseignant doit laisser la responsabilité des apprentissages à l'élève, ce que Brousseau appelle *dévolution*. Peu à peu, « au fur et à mesure des progrès des élèves, cette représentation culturelle et didactique du milieu sera supposée se rapprocher de « la réalité » et les relations du sujet avec ce milieu s'appauvrir en intentions didactiques. » (Brousseau, 1986, p. 3). La construction de la compétence permet aux élèves d'être autonomes face au savoir. L'enseignant, grâce à la *dévolution*, fait évoluer la situation didactique vers une *situation a-didactique*.

Nous avons défini plus haut, la situation didactique comme l'intention de l'enseignant d'enseigner à l'élève un savoir donné. En regard de cette définition, une *situation a-didactique* est une situation dans laquelle l'intention d'enseigner n'est pas explicite pour l'élève. C'est à lui d'être autonome face à la situation, et de trouver des moyens de résolutions. Nous notons cependant qu'il ne s'agit pas d'une situation non didactique, une situation adidactique étant inscrite dans l'action didactique elle-même. L'enseignant y est porteur d'intentions didactiques et reste l'instigateur de la dévolution. Dans la Théorie des Situations Didactiques, Brousseau lie ainsi étroitement le concept de *milieu* avec celui de *contrat didactique*, concept sur lequel nous revenons plus loin dans la partie consacrée à la *topogénèse*.

En ce qui concerne cette notion d'adictacticité en didactique de l'orthographe et morphographie du nombre, l'enseignant doit amener les élèves vers la maitrise autonome des accords en situation de production d'écrits. C'est ce que prônent les travaux de recherche en didactique quant aux dispositifs innovants comme la phrase dictée du jour. Ils soulignent l'importance de considérer l'orthographe comme une tâche problème avec un travail sur les conceptions métagraphiques, ainsi que sur la vigilance orthographique nécessaire au vu des difficultés posées par la notion complexe de l'accord. L'étude des conditions didactiques de cette dévolution, afin de tendre vers une situation adidactique, est alors

essentielle, tout comme la détermination du contexte et des conditions dans lesquels les élèves peuvent agir sur un problème, faire opérer leurs connaissances et aboutir à sa résolution. Le milieu est ainsi le « lieu de fonctionnement et référence, implicite ou explicite, des connaissances en jeu » (Brousseau, 1986, p.3). Cette notion de mise en place du milieu est par ailleurs indissociable de celle de gestion du temps didactique.

3.3.2.2. Chronogénèse : gestion du temps didactique

3.3.2.2.1. Définition de la chronogénèse

La dimension chronogénétique correspond à la gestion par l'enseignant du temps didactique (Chevallard, 1991, 1992) et à l'organisation de l'appropriation du savoir visé dans le temps, rendant nécessaire la hiérarchisation des éléments qui fondent la nature de cet objet. L'enseignant doit donc faire des choix dans ce qu'il propose aux élèves, afin de ne pas les conduire à la surcharge cognitive, ainsi que leur laisser du temps, « le temps de l'enseignement [n'étant] pas le temps de l'apprentissage » (Reuter, 2007, p. 25). Cette gestion du temps didactique repose alors sur les connaissances linguistiques et psycholinguistiques qui permettent d'aménager les apprentissages.

3.3.2.2.2. Choix des enseignants au niveau macroscopique dans la gestion du temps didactique

Ainsi, à un niveau macroscopique, nous avons vu que la compétence d'accorder relève d'un processus complexe demandant la maitrise de plusieurs connaissances. La complexité provient de la multiplicité de tâches à effectuer de façon quasi-simultanée pour pouvoir orthographier correctement et accorder un verbe avec le groupe sujet : catégoriser les mots, identifier les liens qui les unissent, connaitre les règles d'accord et le codage associé, les utiliser ensuite à bon escient. Cette multitude d'opérations surcharge la mémoire de travail. De même, des recherches comme celles de Totereau (1997, 1998) soulignent le temps nécessaire et pas forcément linéaire pour l'acquisition de cette compétence. Cette étude souligne l'évolution vers une procédure experte, rendue difficile par l'opacité de la langue, ainsi que la coexistence d'accords avec des morphogrammes différents (parfois dans la même phrase) avec une juxtaposition des procédures plutôt qu'une succession. D'autres chercheurs comme Geoffre et Brissaud (2012), Brissaud et Cogis, (2014), posent aussi que l'apprentissage des accords requiert un temps conséquent et n'est pas acquis en fin d'école primaire.

Si on se place au niveau de la séquence d'apprentissage, l'enseignant doit aussi effectuer des choix quant au déroulement temporel et à l'organisation des contenus proposés. Ces choix, si ils sont explicites, permettent à l'enseignant de se repérer dans le savoir à enseigner et enseigné, mais aussi aux élèves de mettre du sens sur l'enseignement reçu. Cet ancrage contextuel inscrit le travail dans une continuité propice à l'élaboration du sens. L'horizon ainsi déployé permet aux élèves de percevoir l'apprentissage

comme un processus avec un progrès toujours possible. L'erreur n'est plus une sanction mais un outil de compréhension de ce processus d'apprentissage.

3.3.2.2.3. Temps que les élèves consacrent réellement à la tâche d'apprentissage

Si nous réduisons encore la focale au niveau microscopique de la séance de cours, un autre aspect de la chronogénèse est le temps que les élèves consacrent réellement à la tâche d'apprentissage, et ce, parfois, indépendamment de ce que l'enseignant avait initialement prévu. C'est ce que Bru (2002) appelle la part de « temps utile » ou Goigoux, Jarlegan, Piquée, (2015) la part de « temps de travail disponible », notion développée plus haut. Il s'agit de phases de travail plus ou moins denses. Nous considérons comme dense le fait que les interactions enseignants-élèves sont centrées sur la tâche d'apprentissage et non sur de la gestion comme par exemple des échanges sur le choix du stylo ou sur le fait d'entourer, de souligner le verbe. Pour l'observation des pratiques *in situ*, cette densité des phases de travail nous semble pertinente à relever afin de déterminer le temps réellement consacré à la tâche.

Enfin, le dernier concept du triplet proposé par Chevallard (1991, 1999), et sur lequel nous nous appuyons pour notre recherche, est celui de topogénèse.

3.3.2.3. Topogénèse et concept de contrat didactique.

3.3.2.3.1. Définition de la topogénèse

La topogénèse (Chevallard, 1991, 1999) permet de rendre compte de l'appréciation de la place respective du maitre et de l'élève.

Il s'agit de prendre en compte dans les interactions, bases même du contrat didactique, les « positions » qu'occupe chacun des acteurs par rapport au contenu d'enseignement. Ainsi, pour chaque tâche à accomplir, Chevallard parle du « topos de l'élève » et du « topos du professeur » (Chevallard, 1999, p. 247). L'enseignant affirme par là « le caractère singulier de sa place propre dans la construction du savoir : non content de savoir plus […] il sait autrement » (Chevallard, 1992, p. 74-75). Ce topos professoral peut aller d'une démarche laissant une grande responsabilité aux élèves – comme nous l'avons vu pour la dévolution - à une position « en surplomb » (Schubauer-Léoni, 2008) ne laissant que peu d'espace à ces derniers. L'enseignant a ainsi la responsabilité d'adapter les variables de la situation didactique, en proposant une dévolution plus ou moins grande.

3.3.2.3.2. Lien entre topogénèse et socioconstructivisme

Pour affiner cette dimension topogénétique, nous évoquons le « socioconstructivisme » et les travaux de Vygotski (1934/1985).

Ce dernier insiste sur les apports de la culture, l'interaction sociale et la dimension historique du développement mental comme conditions indispensables de l'apprentissage et du changement conceptuel, nécessaire pour toute acquisition. En ce qui concerne l'interaction sociale, Vygostski (1934/1985).

développe le concept de la loi du développement selon laquelle une fonction psychique apparaît d'abord comme activité collective, sociale – ce qu'il appelle « fonction interpsychique », puis comme activité individuelle – ce qu'il nomme « fonction intrapsychique ». L'apprentissage se construit d'abord avec et/ou contre les pairs et dans un espace bien défini qu'il nomme la « Zone Proximale de Développement ». Ce concept, central dans les travaux du chercheur, exprime la différence entre ce que l'enfant apprendra s'il est seul, et ce qu'il peut, en potentiel, apprendre si on lui fournit une aide. C'est la distance – différence, entre le niveau de développement actuel, tel qu'on pourrait le déterminer par les capacités de l'enfant à résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on pourrait le déterminer, à travers la résolution de problème par cet enfant, lorsqu'il est aidé par des adultes ou collabore avec des pairs.

L'enseignant a ainsi un réel rôle à jouer dans les situations d'interactions qu'il va proposer et mettre en œuvre dans sa classe. Pour cela, l'apprentissage passe par l'interaction entre pairs mais aussi par le biais de résolution de problème, l'élève ne donnant un sens à une connaissance que si elle lui apparait comme un outil de résolution et qu'il peut s'en emparer selon l'engagement « proprio motu » (Sensevy, 2007) de l'élève dans la situation. Cet engagement est un choix de l'enseignant dans le contrat qu'il passe de façon implicite avec l'élève, sur la place qu'il compte prendre et celle qu'il lui assigne. C'est l'enjeu du contrat didactique.

3.3.2.3.3. Contrat didactique et dévolution

Le terme de « contrat » signale de façon générale un accord entre différents acteurs pleinement conscients des termes explicites de cet accord et d'un engagement pour eux de le respecter, sous peine de rupture du présent contrat entre les parties en présence. Concernant le terme particulier de « contrat didactique », Brousseau (1980) reprend ce terme issu du droit pour en faire un concept représentant une cause possible de l'échec en mathématiques.

Se plaçant dans la perspective du triangle didactique professeur/élève/savoir, Brousseau (1980) définit le contrat didactique avant tout par les interactions entre les différents acteurs d'une situation, ainsi que les régulations et effets qu'elles produisent, « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maitre qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maitre. » (1980a, p.127) S'il reste bien un accord entre les parties (professeur/élève), celui-ci est implicite et l'engagement dans le contrat didactique se fait sans réelle explicitation des règles. Cela ne signifie pas pour autant absence de règles et le contrat s'établit bien sur des « attendus ».

Il y a tout d'abord la position institutionnelle des acteurs : le maitre enseigne à des élèves qui sont enseignés. C'est la base même du rapport entre les parties. Autre position manifeste, celle des positions dissymétriques des acteurs.

Là encore, les représentations particulières des acteurs quant à ces positions pourront avoir des répercussions sur le contrat et provoquer des dysfonctionnements. Il y a alors une distorsion entre ce que l'enseignant croit enseigner et ce que l'élève perçoit, et cela laisse la place à des « malentendus », distorsion entre ce que l'enseignant a prévu d'enseigner et ce que l'élève fait et apprend.

Ainsi, loin d'être la cause d'un échec global, Brousseau présente le contrat didactique comme responsable d'un échec « électif » (1978, p. 172) lié non plus à l'ensemble d'une discipline mais à la situation elle-même, du moins à celle que l'enseignant croit imposer ou celle que l'élève croit percevoir. Il s'agit bien ici de l'écart entre ce qui est prévu, « imposé » et ce qui est perçu, ce que l'on « croit » être imposé au travers du prisme des représentations de chacun.

Le rôle de l'enseignant n'est pas de transmettre le savoir, qui dans cette perspective est construit par l'élève, mais, comme nous l'avons évoqué plus haut, d'organiser un *milieu* favorable pour l'apprentissage. Bien que jamais garanti, ce processus, au principe même de la dévolution, est une condition nécessaire à l'émergence d'une situation d'adidacticité, et la phase de dévolution apparait comme décisive dans le processus de médiation. Comme le souligne Brousseau : « tant que l'élève n'envisage pas une possibilité de prévoir la solution, et donc imagine un moyen pour cette prévision, le professeur ne peut pas lui faire comprendre qu'il pose un problème ou qu'il y a quelque chose à comprendre et à apprendre. » (Brousseau, 1990, p. 327). Cette dévolution a à voir avec le degré de guidage de l'enseignant. L'action de l'enseignant est de faire assumer à l'élève « le devoir de vouloir » (Maulini, 2004, p. 8)

Pour l'enseignement de l'orthographe et de la notion d'accord, les travaux de recherche en didactique évoqués dans le chapitre 2 prônent une mise en activité des élèves et des dispositifs permettant l'explicitation de leurs conceptions métagraphiques. La place de l'enseignant est alors celle d'un médiateur par rapport au savoir, d'un « guide » comme le soulignent Brissaud et Cogis (2011) pour l'exercice de la phrase dictée du jour. Nous trouvons l'exercice de la phrase dictée du jour comme particulièrement propice à cette dévolution, mais à condition que l'enseignant laisse à l'élève la prise en charge du problème, en accueillant toutes les propositions des élèves, et ne validant pas immédiatement la réponse correcte. L'enseignant doit laisser le temps nécessaire à l'expression de chacun et à l'exploration de toutes les pistes. « Il distribue la parole et ne se satisfait pas de la bonne réponse, donnée par les meilleurs élèves. Il écoute, reformule, relance, guette » (Brissaud, Cogis, 2011, p. 65)

3.3.2.3.4. Dévolution et institutionnalisation

Comme processus réciproque de celui de dévolution et toujours dans le cadre des rapports maitre-élève, nous souhaitons aussi prendre en compte l'institutionnalisation des savoirs. « Les maitres doivent prendre acte de ce que les élèves ont fait, décrire ce qui s'est passé et ce qui a un rapport avec la connaissance visée, donner un statut aux évènements de la classe, comme résultats des élèves et comme résultats de

l'enseignant, assumer un objet d'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions de connaissances des autres (culturelles ou du programme), indiquer qu'elles peuvent resservir. » (Brousseau, 1998, p. 311)

Pour cette institutionnalisation :

- l'enseignant désigne les savoirs à apprendre et contextualise ce qu'il demande aux élèves afin de donner du sens à ce qui va être enseigné. C'est ce que nous nommons et détaillons plus loin comme le moment d'ancrage de la séance et qui nécessite une analyse des éléments du discours de l'enseignant sur l'objet de savoir proposé,
- l'enseignant met en évidence et légitime le savoir au cours de la séance. Ce bilan a posteriori est le garant d'une décontextualisation-recontextualisation du savoir permettant alors son transfert.

Nous souhaitons ainsi appréhender comment l'enseignant dévolue le savoir mais aussi comment il le désigne en situation de classe.

Car, selon Amade-Escot et Venturini (2009), le milieu est fragile, avec « une altération progressive des milieux didactiques en liaison avec les degrés d'engagements des élèves dans le processus conjoint » (2009, p. 25). Les « effets topogénétiques en surplomb » (2009, p.25) seraient ainsi peu favorables aux apprentissages. C'est aussi ce que soulignent Brissaud et Cogis (2011) pour l'enseignement de l'orthographe et la proposition de dispositifs innovants laissant une grande place à l'activité des élèves dans la construction de leurs apprentissages. Pour faire évoluer les représentations sur l'orthographe, il semblerait qu'une approche socioconstructiviste par confrontation soit plus favorable qu'une approche traditionnelle par correction, (Nadeau, Fisher, 2006, Brissaud, Cogis, 2011)

Or, nous avons vu aussi dans le chapitre 2 que ce choix de dévolution peut être difficile, les recherches pointant les résistances des enseignants (Brissaud, Cogis, 2011, Elalouf, Peret, 2009) pour l'intégration de ces pratiques socioconstructivistes et revenant souvent à une pédagogie traditionnelle et transmissive (Houssaye, 2014). Houssaye la définit par la présence indéniable d'un maitre central « qui structure la leçon, sollicite les réponses et réagit à ces réponses » (2014, p. 294), dans un rapport uniquement vertical, du « maitre-expert » vers l'élève. Nous pouvons lire aussi cela dans les travaux d'Altet (2002), la perspective traditionnelle induit chez les élèves des activités d'apprentissage de type réception et consommation. Elle poursuit la comparaison avec la portée d'une pédagogie dite « nouvelle » qui favoriserait chez les élèves des activités de type expression et production, favorables aux apprentissages, notamment les apprentissages complexes. Elle repère ainsi des *styles didactiques différents* (Altet, 1993) allant d'un enseignant du type guidant, avec une centration sur les apprenants et des élèves collaborateurs actifs à un enseignant du type dirigeant, avec une centration sur le contenu et des élèves exécutants. Ces styles influencent les éléments mis en œuvre pour la gestion de la transposition didactique. Nous faisons un parallèle entre cette position de l'enseignant, le type d'activité proposé favorisant les apprentissages complexes et l'enseignement de l'accord sujet-verbe que nous avons défini comme un objet complexe au

chapitre 1. L'analyse topogénétique des situations didactiques proposées par l'enseignant se révèle ainsi porteuse de sens pour éclairer le contrat didactique choisi et en lien avec la mise en place d'activités qui favoriseraient les apprentissages.

Parallèlement à ce concept de *transposition didactique interne*, et selon la dimension ternaire de la relation didactique, l' » intention » d'enseigner (Chevallard cité par Schneuwly, 2000, p. 23), ne peut se comprendre sans une prise en compte du savoir dans la dynamique de transposition. Notre recherche se place ainsi dans une perspective didactique disciplinaire, inscrivant alors la pratique d'enseignement dans une « configuration didactique » (Halté, 1992) particulière.

3.3.3. Configuration didactique (Halté, 1992), conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007) et modèle disciplinaire en acte (Garcia-Debanc, 2007, 2009)

3.3.3.1. Concept de configuration didactique

Les travaux de Halté sont fondateurs pour la didactique du français, notamment grâce à l'ouvrage de synthèse et de référence, son « Que sais-je ? » sur la didactique du français (1992). Des concepts sont empruntés à d'autres disciplines comme celui de *transposition didactique* ou de *contrat didactique*, proposés initialement par des didacticiens des mathématiques (Chevallard, 1985, 1991, Brousseau, 1998). D'autres concepts sont créés comme celui de « configuration didactique » (1992).

Ce concept de configuration didactique « renvoie aux instructions données sur la discipline à enseigner et aux modalités indiquées pour sa mise en œuvre (manuels scolaires, épreuves d'examen) et, plus particulièrement, à l'agencement relatif des activités de pratique des discours (lecture, écriture) et d'étude de la langue (grammaire, orthographe…) » (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 36).

Cette *configuration didactique* de la discipline est donc fortement contextualisée. Chaque enseignant la comprend alors en fonction de sa propre histoire. Elle donne lieu à des re-configurations individuelles à l'origine des variations observées. Ce concept s'intègre ainsi dans l'étude des pratiques d'enseignement observées grâce au concept de *conscience disciplinaire* (Reuter, 2003), conscience de la configuration chez l'enseignant et chez les élèves, et au concept de *modèle disciplinaire en acte* (Garcia-Debanc, 2007, 2009) comme mise en action par l'enseignant de la *configuration didactique*, à travers le prisme de la *conscience disciplinaire* qu'il peut en avoir.

3.3.3.2. Concept de « conscience disciplinaire » (Reuter 2003, 2007)

Le concept de « conscience disciplinaire » est élaboré par Reuter (2003, 2007) et concerne de prime abord les élèves. Il désigne la « manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires. » (2007, p. 57). Ce concept est transposable aux enseignants.

Le concept de discipline et son « retravail » (Reuter, 2007, p. 59) est lié pour le chercheur à l'idée de construction socioscolaire de cette discipline du fait des prescriptions, des recommandations, des

représentations et des pratiques. Il vient alors éclairer non seulement les représentations des acteurs mais aussi leurs modes d'élaboration. Le chercheur fait par ailleurs l'hypothèse que reconstructions et modes d'enseignement seraient étroitement liés avec la réussite des élèves. Un parallèle pourrait alors être établi entre cette conscience disciplinaire, la façon d'enseigner et les réussites des élèves.

Cependant, cette *conscience disciplinaire* n'est pas toujours consciente pour les acteurs. C'est ce que révèlent les auteurs s'appuyant sur un autre concept en lien, celui de « modèle disciplinaire en acte » (Garcia-Debanc, 2007, 2009).

3.3.3.3. Concept de modèle disciplinaire en acte

Selon la définition donnée par Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, (2010) :

> « Le concept de modèle disciplinaire en actes se propose de rendre compte des conceptions de l'enseignement de la discipline « français », notamment de la configuration didactique privilégiée par l'enseignant, telle qu'on peut l'inférer à partir de ses discours et de ses choix explicites mais aussi dans le déroulement des interactions dans la classe. En effet, les choix décisionnels, notamment dans la gestion des imprévus, et les reformulations de paroles d'élèves par l'enseignant peuvent être de bons révélateurs des tensions entre des configurations didactiques et des modèles disciplinaires concurrents, souvent contradictoires »(Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 37)

Ce concept inspiré par la notion de « théorème en acte »[1] de Vergnaud (2008) inscrite dans la *théorie des champs conceptuels,* en didactique des mathématiques, permet de faire part de la construction en strates de la configuration disciplinaire. Ces strates peuvent se lire lors des pratiques d'enseignement, notamment en fonction des choix effectués par les enseignants. Ainsi, « les pratiques d'enseignement effectives s'alimentent à différentes strates correspondant aux configurations didactiques successivement assignées à la discipline « français » par les principaux programmes. [Pour l'enseignant] ces différentes strates entrent en concurrence, sans qu'il en ait nécessairement conscience, avec les prescriptions des programmes en vigueur au moment où il enseigne. » (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 37). Un travail sur ces choix permet alors de « montrer comment les contradictions entre ces modèles disciplinaires sous-jacents peuvent expliquer des écarts importants entre le prévu et le réalisé. » (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 38, Garcia-Debanc, Trouillet, 2000). Pour révéler ces tensions,

[1] Le « théorème en acte » est généralement inféré à partir des réponses éronnées des élèves comme désignant « les propriétés des relations saisies et utilisées par le sujet en situation de solution de problème, étant entendu que cela ne signifie qu'il n'est pas pour autant capable de les expliciter ou de les justifier." (Vergnaud, 1981, p. 220. Mais il s'applique aussi aux enseignants et représente l'« ensemble de représentations et de règles d'action qui guident les choix des enseignants, particulièrement lorsqu'ils gèrent des imprévus. Celles-ci s'ancrent pour une large part dans les configurations didactiques successives de la discipline. » (Vergnaud, 2008, p. 52)

une attention à la gestion des imprévus, ou aux reformulations par l'enseignant des propos des élèves, est particulièrement éclairante, notamment avec des enseignants débutants (Garcia-Debanc, Trouillet, 2000). Ainsi, les interactions didactiques peuvent être perçues comme autant d'indices pour décrire et analyser le modèle disciplinaire en acte de l'enseignant.

Nous étudions à présent comment les recherches en didactique de l'orthographe décrivent et analysent les pratiques d'enseignement observées, ainsi que les concepts et outils sur lesquels elles s'appuient.

3.4. Méthodes d'analyse utilisées dans des recherches en didactique sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe.

La didactique du français s'est d'abord intéressée aux contenus à enseigner, puis aux difficultés d'apprentissage. Simard, Dufays, Dolz, et Garcia-Debanc, (2010) citent notamment des revues comme *Repères* ou *Pratiques* qui proposent ce genre d'articles. Cependant, dès les années 1970, le pôle enseignant du triangle didactique fait l'objet d'un intérêt de la part de quelques recherches comme celle de Frank Marchand (1970) qui étudie les savoirs effectivement enseignés par des enseignants de classes primaires, grâce notamment à des enregistrements audio de moments de classe. De même, nous pouvons citer dans les années 1980, la recherche menée par l'INRP sur l'évaluation des productions écrites des élèves, qui analyse les conceptions des élèves sur l'évaluation de leurs écrits mais aussi les pratiques des enseignants concernant cette évaluation.

Depuis quelques années, la documentation des pratiques observées en situation de classe s'est accrue, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. C'est par exemple, de 2008 à 2010 la recherche ELEF (État de lieux de l'enseignement du français) dirigée par Suzanne-G. Chartrand, assistée par Marie-Andrée Lord, sur l'enseignement de la grammaire au secondaire québécois (Chartrand, Lord, 2010). Toujours au Québec, c'est aussi le travail de Gauvin consacré à la description des interactions didactiques en classe de première secondaire (Gauvin, 2014). En France, des chercheurs se sont aussi penchés sur ces pratiques à l'école élémentaire (Elalouf, Péret, 2009), et notamment sur celles des enseignants débutants (Péret *et al.*, 2008, Garcia-Debanc, 2009). Des études se sont aussi intéressées à l'observation de la mise en œuvre de dispositifs dans les classes, comme la recherche formation RAhORL sur l'Observation Réfléchie de la Langue, menée de 2005 à 2008 pour comprendre ce qui peut faire obstacle chez des enseignants de cycle 3 à la mise en œuvre de méthodes pertinentes (Sautot, Lepoire, 2009).

Si l'objectif de ces études est clair quant au souci de mieux comprendre ce qui se passe en classe, les chercheurs soulignent le caractère récent de cette orientation de recherche et le manque de données empiriques sur l'enseignement tel qu'il est effectivement proposé en classe (Cogis, 2008, Brissaud, 2011).

Par ailleurs, ces recherches portent essentiellement en classe ordinaire sur l'observation des pratiques en grammaire.

Les recherches sur les pratiques d'enseignement en didactique de l'orthographe sont moins nombreuses et observent essentiellement les pratiques à travers le prisme de la mise en œuvre de la dictée, pratique majoritaire dans la mise en œuvre des programmes en France (enquête DEPP, 2013) ou au Québec (Chartrand, Lord, 2013a), ou à travers le prisme d'exercices innovants

Nous relevons ainsi des recherches récentes sur l'exercice emblématique de la dictée (Brissaud, Mortamet, 2015) ou sur les dispositifs innovants que sont la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour (Recherche FQRSC 2010-2014, Nadeau, Fisher, 2014, Hunault, 2013). Souhaitant décrire et analyser des pratiques d'enseignement en orthographe, ce sont sur ces dernières recherches que nous focalisons notre attention.

3.4.1. Recherches portant sur la pratique de la dictée (Brissaud, Mortamet, 2015)

La pratique de la dictée à l'école s'avère être une activité emblématique pour l'enseignement de l'orthographe (Brissaud, Cogis, 2011, p.111-121). Néanmoins elle a beaucoup évolué (Chervel, 2006). Les chercheurs en didactique de l'orthographe se sont ainsi penchés sur les pratiques d'enseignement et de mise en œuvre de cet exercice. Les trois travaux que nous évoquons sont réunis dans un numéro de la revue Glottopol (Brissaud, Mortamet, 2015), revue de sociolinguistique en ligne, dont le numéro de juillet 2015 porte sur « La dictée, une pratique sociale emblématique ».

3.4.1.1. « Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée » (Delabarre, Devillers, 2015)

Delabarre et Devillers (2015) étudient, dans la cadre du Projet PEON (Pratiques et Enseignement de l'orthographe en Normandie), les pratiques de neuf enseignants de CM1, grâce à l'observation d'enregistrements de séances d'orthographe en classe. Sur neuf séances, huit séances sont des dictées. Leur recherche examine : le déroulement de l'activité, la façon de dicter, les interventions de l'enseignant lors de l'exercice. Ces enregistrements de séances sont éclairés par les entretiens menés avec les enseignants sur cette activité. Des photocopies d'écrits des élèves sont aussi collectées.

Cette recherche présente la dictée comme une « activité discursive ritualisée » (p.4) et s'appuie principalement sur les interactions en classe, notamment les interventions de l'enseignant. Les critères d'analyse reposent essentiellement sur l'analyse discursive des interactions orales.

3.4.1.2. « Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage » (Combaz, Elalouf, 2015)

Combaz et Elalouf (2015) étudient la mise en œuvre de la dictée d'une même phrase par trois enseignants de CM2 en Réseau de Réussite Scolaire en banlieue parisienne, *La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues.* Selon les chercheures, cette phrase, conçue en concertation avec les enseignants, présente un problème d'erreur d'attraction (Fayol, Jaffré, 2008) avec la confusion possible entre deux formes en /e/ (*chanter*/*chantez*), du fait de la présence du rupteur

distracteur *vous* devant *chanter*. Selon le cadre théorique posé de l'intérêt de la mise en œuvre des connaissances explicites pour enseigner l'orthographe en classe (Nadeau, Fisher, 2009) et de l'utilisation du métalangage (Canelas-Trévisi, 2009), cette recherche propose d'observer les interactions orales, le métalangage employé, et l'étayage des enseignants dans les échanges sur les procédures pour résoudre ce problème d'erreur d'attraction.

Tout comme pour la recherche de Delabarre et Devillers (2015), une attention est portée à la façon de dicter des enseignants, ainsi qu'au rôle des interactions entre l'enseignant et ses élèves, et entre les élèves entre eux. Il s'agit de repérer l'emploi que font les enseignants des métatermes pour nommer les éléments de la langue, ainsi que le raisonnement grammatical, devant « faire naitre des questions, provoquer des justifications, argumenter, guider un raisonnement, conceptualiser, ... bref pour réfléchir. » (Combaz, Elalouf, 2015, p. 2). Cette observation est croisée avec l'observation des commentaires métagraphiques des élèves. L'étayage proposé par les enseignants est aussi évalué grâce au comptage du nombre de tours de parole et de celui, de l'enseignant ou de l'élève, qui en est à l'initiative.

« Il ne s'agit plus alors de s'intéresser exclusivement à l'organisation des savoirs mais aussi d'être attentif aux mots prononcés par l'enseignant pour désigner ce savoir auprès des élèves, à la façon dont il les exhorte à s'engager intellectuellement, aux jugements qu'il leur adresse quand ils réfléchissent, aux formes d'encouragements qu'il leur manifeste, à la sévérité imposée de l'emploi d'un langage scientifique spécifique, aux sollicitations qu'il adresse aux élèves les plus éloignés de ce savoir, etc. Autant d'éléments pour apprécier la relation didactico-pédagogique qui sont enracinés dans l'intime de chacun. » (Combaz, Elalouf, 2015, p. 109)

Cette attention portée aux interactions est doublée d'entretiens semi-directifs. Ils permettent selon les chercheures de cerner et mesurer le rapport à l'orthographe de ces enseignants, ainsi que leurs représentations sur l'enseignement de l'orthographe, avec l'hypothèse que le rapport à l'orthographe de l'enseignant influe sur la qualité de l'étayage, mesure de l'expertise pédagogique. Les résultats de cette recherche montrent des mises en œuvre très contrastées de la dictée, tenant au contexte différent des classes, mais aussi à la « variabilité des rapports personnels et professionnels de l'enseignant à l'objet enseigné. » (Combaz, Elalouf, 2015, p. 107)

3.4.1.3. Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ? (Miguel Addisu, 2015)

La dernière recherche sur les pratiques d'enseignement de la dictée que nous souhaitons évoquer est celle de Miguel Addisu (2015) qui étudie les pratiques d'enseignement dans six classes de CM1. Comme les deux études précédentes elle s'appuie sur les interactions et mesure l'investissement plus ou moins grand de l'enseignant dans la correction de l'exercice. Elle dégage ainsi trois types de démarches :

- un investissement limité dans la correction pour laquelle les élèves travaillent individuellement

ainsi qu'un attachement de l'enseignant à la norme)

- une régulation des interactions par l'enseignant dans l'esprit des ateliers de négociations graphiques (Haas, Lorrot, 1996) dans lesquels l'enseignant favorise les interactions collectives et porte attention aux verbalisations métagraphiques. L'enseignant fait aussi un renvoi aux outils permettant la validation des hypothèses émises.
- une organisation des interactions entre les élèves favorisant le développement de l'autonomie. Dans cette dernière démarche l'enseignant ne participe pas aux interactions.

Toutes ces études soulignent la diversité des pratiques d'enseignement.

Nous retenons de ces recherches qu'elles mettent en avant la description des interactions orales pour caractériser les pratiques d'enseignement de la dictée. A l'intérieur de ces interactions orales, les chercheurs observent :

- le déroulement de l'activité (Delabarre, Devillers, 2015)
- la façon de dicter de l'enseignant (Delabarre, Devillers, 2015, Combaz, Elalouf, 2015)
- les métatermes utilisés pour nommer les éléments de la langue (Combaz, Elalouf, 2015)
- les procédures employées pour procéder au raisonnement grammatical (Combaz, Elalouf, 2015)
- l'étayage de l'enseignant mesuré grâce aux interventions et à leur nature pendant l'exercice (Delabarre, Devillers, 2015), au nombre de tour de parole attribué à chacun (Combaz, Elalouf, 2015) ou encore grâce à l'investissement discursif plus ou moins grand de l'enseignant dans la correction de l'exercice (Miguel Addisu, 2015)

Nous reprenons ces éléments pour l'observation des pratiques des enseignants participant à notre étude. Nous les détaillons dans le chapitre 4 consacré à la méthodologie.

A présent, nous étudions les recherches en didactique de l'orthographe portant sur la mise en œuvre des dispositifs innovants tels que nous les avons évoqués lors du deuxième chapitre : ateliers de négociation graphique (Haas, 2002), dictée zéro faute (Arabyan, 1990) et phrase dictée du jour (Cogis, 2005, Brissaud, Cogis, 2011).

3.4.2. Recherches portant sur des pratiques innovantes

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, les dispositifs innovants relèvent d'une démarche de résolution de problème peu évidente à mettre en œuvre par les enseignants. Bien que les principes de mise en place de tels dispositifs aient été explicités (par exemple Arabyan, 1990, Haas, 2002, Cogis, 2005, Brissaud, Cogis, 2011), la description de leur mise en œuvre dans des classes à partir de données empiriques reste limitée. Nous nous attachons à présenter des travaux récents décrivant ces interventions, ainsi que, comme pour l'exercice de la dictée, les méthodes d'analyse utilisées.

3.4.2.1. Typologie des interventions de l'enseignant dans les ateliers de négociation graphique (Lorrot, 1998)

Lorrot (1998) propose une étude menée sur une enseignante mettant en œuvre les ateliers de négociation graphique avec des enfants de 8 à 9 ans. Elle souhaite caractériser la pratique de cette enseignante en relevant ses interventions à 18mois d'intervalle, « afin de percevoir les changements éventuels dans la position qu'elle occupe par rapport à la tâche d'apprentissage orthographique » (Lorrot, 1998, p. 92). A partir de l'observation des actes pédagogiques, elle met en évidence trois fonctions des interventions de l'enseignant :

- la fonction d'organisation du débat
- la fonction de construction du savoir orthographique et du savoir pour raisonner
- la fonction de facilitation du raisonnement

La chercheure répertorie ainsi plusieurs fonctions des interventions de l'enseignant pour la mise en œuvre de ces ateliers. Ces rôles sont plus ou moins en relation avec le savoir orthographique visé, allant d'une fonction pédagogique d'organisation à une fonction que nous qualifions de didactique en référence aux connaissances disciplinaires déclaratives (le savoir orthographique) et procédurales (la construction du raisonnement), telles qu'évoquées au chapitre 2.

3.4.2.2. Interventions d'enseignants stagiaires lors de la phrase dictée du jour (Peret, Cogis, 2010)

L'exercice de la phrase dictée du jour est proposé par Cogis (Cogis, Ros, 2003 ; Cogis, 2005) qui s'inspire des ateliers de négociation graphique (Haas, 2002). Comme décrit au chapitre 2, cet exercice repose sur une situation problème. Le rôle de l'enseignant est d'animer et de réguler les interactions. Il demeure neutre et favorise la réflexion des élèves.

Péret et Cogis (2010) ont observé les pratiques d'une dizaine d'enseignants stagiaires lors de cinq séances dans lesquelles ils mettent en œuvre la phrase dictée du jour. Tout comme Lorrot (1998), les chercheures souhaitent étudier les changements dans l'activité proposée. Pour cela, elles analysent les interactions orales et le temps consacré à l'argumentation, à la réflexion métalinguistique et à la verbalisation des élèves. Elles regardent aussi l'étayage des réponses grâce à l'utilisation ou non des manipulations syntaxiques. Les résultats montrent que ce temps de résolution de problème n'est que peu mis en place par ces enseignants-stagiaires qui recherchent trop rapidement la bonne réponse donnée souvent par les meilleurs élèves. Le cœur de cet exercice reposant sur l'émergence et le traitement des conceptions erronées n'est pas ou peu abordé. Même si des progrès sont constatés en fin d'année, les chercheures soulignent la nécessité de l'accompagnement et de la formation pour la mise en place de cet exercice complexe.

3.4.2.3. Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche FQRSC. (Nadeau, Fisher, 2014)

Cette recherche a déjà été présentée dans le chapitre 2 pour les dispositifs innovants, *dictée 0 faute* (Arabyan, 1990) et *phrase dictée du jour* (Cogis, Ros, 2003 ; Cogis, 2005), qu'elle observe. Cette recherche implique 21 enseignant(e)s, 40 classes et plus de 900 élèves, de la 3è primaire à la 3è secondaire et s'est déroulée sur trois ans, de 2010 à 2013. Nous nous appuyons sur le rapport de recherche paru en 2014. Si cette recherche a pour objectif principal d'analyser les compétences orthographiques des élèves, les chercheures n'en relèvent pas moins des pratiques d'enseignement quant à la mise en œuvre de ces dispositifs et souhaitent « documenter, dans une perspective de formation, la manière dont les enseignants conduisent ces activités innovantes. » (Nadeau, Fisher, Résumé du rapport de recherche, 2014, p.1). Pour cette vaste étude, plusieurs données ont été collectées au début et à la fin de chaque année scolaire :

- des dictées-tests
- des rédactions
- deux séances filmées par classe
- une entrevue avec chaque enseignant(e).

Des rencontres régulières ont aussi été organisées entre les enseignant(e)s et l'équipe de recherche.

Cette recherche répond aux cinq questions suivantes à propos des deux activités proposées :

« 1- les pratiques innovantes mènent-elles à un progrès significatif de la compétence orthographique chez les élèves ?

2- Observe-t-on une évolution dans leur mise en œuvre par les enseignants au fil du temps ?

3- Observe-t-on des changements dans la pédagogie de l'enseignant qui intègre la phrase dictée du jour ou de la dictée 0 faute à la routine de sa classe ?

4- Quels sont les facteurs qui favorisent les progrès des élèves ?

5- Comment conviendrait-il d'accompagner les enseignants dans l'adoption ou l'amélioration de ces pratiques ? » (Nadeau, Fisher, Résumé du rapport de recherche, 2014, p. 6)

Pour répondre à ces questions, l'observation des pratiques enseignantes repose sur cinq critères censés favoriser les compétences orthographiques :

- le métalangage employé et sa précision,
- l'utilisation des manipulations syntaxiques dans le cade de la grammaire nouvelle,
- le choix des phrases dictées en fonction des difficultés de l'orthographe française,
- l'utilisation fréquente de gestes pédagogiques comme porter attention aux raisonnements grammaticaux erronés, ou rester neutre devant une bonne réponse autant qu'une mauvaise,
- la fréquence de l'activité.

Les résultats montrent que « les enseignants ont un rôle important à jouer dans la manière de conduire l'activité. » (Nadeau, Fisher, Résumé du rapport de recherche, 2014, p. 7). Plus ils mettent en œuvre les critères évoqués, plus les progrès des élèves sont importants, notamment pour les élèves faibles avec ce que les chercheures appellent un « effet de nivellement vers le haut » (Nadeau, Fisher, Résumé du rapport de recherche, 2014, p. 7). Ainsi, nommer et faire nommer, procéder à des manipulations syntaxiques pour justifier le raisonnement, choisir des phrases en fonction des difficultés de la langue et des élèves, favoriser le raisonnement des élèves, s'appuyer sur l'erreur comme un outil, est favorable à la progression des élèves. Une proposition hebdomadaire de l'activité est aussi préférable.

Pour l'observation du métalangage, les chercheures s'appuient sur la mesure du nombre moyen de mots de métalangage utilisés par l'enseignant et les élèves par minute de discussion grammaticale. « Les mots de métalangage comprennent les termes désignant les classes de mots (nom, verbe, groupe du nom), les fonctions (sujet, donneur...) et les catégories grammaticales (singulier, 3ème personne) ainsi que les manipulations syntaxiques (remplacer, encadrer...). Ils sont compilés pour l'ensemble des discussions grammaticales qui ont lieu au cours de la séance enregistrée, lesquelles ont été minutées. Le taux de métalangage est calculé par minute de discussion. » (Nadeau, Fisher, Résumé du rapport de recherche, 2014, p. 101).

Suite à ces observations, Nadeau et Fisher détaillent les quatre interventions « gagnantes » pour apprendre à raisonner avec les outils de la grammaire nouvelle. Il s'agit de :

- « faire appel aux manipulations syntaxiques comme moyens (outils) pour identifier la classe d'un mot, délimiter un groupe, identifier une fonction, choisir entre deux possibilités (manipulations : ajouter, effacer, remplacer, déplacer, encadrer),
- lorsqu'une manipulation est exécutée, demander un jugement grammatical sur le résultat (ex. : *est-ce que ça se dit ? est-ce que c'est une phrase correcte ?*),
- exiger un raisonnement grammatical complet (ex. : aller jusqu'au choix de la terminaison dans le cas de l'accord du verbe),
- utiliser le métalangage grammatical (termes précis, termes justes) et être explicite (ex. : le pronom de 2e personne du singulier; le donneur d'accord). » (Nadeau, Fisher, Résumé du rapport de recherche, 2014, p. 103).

À ces « quatre interventions gagnantes » les chercheures listent d'autres « gestes gagnants » importants pour la conduite de l'activité :

- « Modéliser régulièrement, de manière explicite, les étapes à réaliser (quelle question il faut se poser, quelle manipulation s'applique, faire la manipulation, juger du résultat, tirer une conclusion...) et l'emploi du métalangage.
- Demeurer neutre en contrôlant son expression non-verbale, son intonation ; demander « *Qui est d'accord ? » « Qui n'est pas d'accord ? ».*
- Questionner l'élève qui a posé une question (dictée 0 faute) avant de solliciter un autre élève (ex. *Qu'est-ce que tu en penses ? Pourquoi tu penses que ce serait comme ça ?).*

- Laisser à l'élève du temps pour répondre.
- Amener l'élève à préciser son doute (sur quoi il porte exactement), sa question ou son avis.
- Reformuler la question ou la réponse d'un élève pour que tout le monde entende et que l'attention de tous soit focalisée sur le même point.
- Verbaliser ce que l'élève est en train de faire (ex. *Tu te questionnes sur la terminaison du verbe ; pour vérifier si ce mot était un adjectif, tu l'as remplacé par un autre adjectif*).
- Exiger plus d'une preuve.
- Solliciter l'utilisation du métalangage de la part de l'élève.
- Récapituler un raisonnement complet donné par un élève, ou récapituler à la fin d'une discussion, ou lorsque différents avis ont été exprimés (faire le point).
- Valider la solution.
- Faire une synthèse de ce qui a été observé ou trouvé. » (Nadeau, Fisher, Résumé du rapport de recherche, 2014, p. 103-104).

Les chercheures proposent cette liste de gestes pour l'accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre de ces exercices innovants et complexes, mais efficaces pour niveler « vers le haut ». Nous les reprenons pour élaborer une grille d'observation pour des pratiques des dix enseignants participant à notre étude.

3.4.2.4. « Description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute » (Huneault, 2013)

La recherche de Huneault (2013) s'inscrit dans le cadre plus vaste de la Recherche action menée par Nadeau et Fisher (2010-2013), recherche évoquée au point précédent. Son étude porte sur les interventions d'enseignants de trois classes de 4ème année du primaire lors de séances de la dictée 0 faute (Arabyan, 1989). Le recueil de données, pris sur une année complète 2010-2011, est composé de deux séances filmées, une en début d'année et une en fin d'année. Ses deux questions de recherche sont :

- comment se comparent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ?
- comment évoluent les interventions des enseignants lors de discussions grammaticales en dictée 0 faute menant les élèves à plus ou moins de progrès en orthographe grammaticale ?

Les critères d'observation retenus sont

1) la réalisation des étapes du raisonnement grammatical
2) le recours aux manipulations syntaxiques ;
3) l'emploi d'un métalangage précis.

Par exemple, pour les étapes du raisonnement grammatical pour l'accord du verbe, la chercheure propose une grille d'analyse en trois étapes : identifier la classe de mots à accorder, mettre en relation le mot à accorder (le verbe) avec son donneur d'accord (le sujet), marquer la terminaison par la graphie adéquate. Ces étapes du raisonnement grammatical sont couplées avec l'observation de la personne qui réalise ce

raisonnement (l'enseignant ou l'élève) ainsi que le degré de contrôle de l'enseignant quant à ce raisonnement (Huneault, 2013, p. 120).

Tableau 4 : grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord du verbe (Hunault, 2013, p. 120)

Grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord du verbe			
Étapes du raisonnement grammatical (ÉRG)		Qui réalise l'ÉRG : l'enseignant ou l'élève ?	Degré de contrôle de l'enseignant : ÉRG demandée par l'enseignant ?
Identifier la classe de mots à accorder (le verbe).			
Mettre en relation le mot à accorder (le verbe) avec son donneur d'accord (le sujet).	Identifier son donneur d'accord (le sujet).		
	Identifier les traits morphologiques du donneur (personne grammaticale et nombre).		
Marquer la terminaison par la graphie adéquate.	Vérifier la terminaison en fonction d'au moins un de ces éléments : du verbe à l'infinitif, du verbe modèle, du temps et du mode.		
	Marquer l'accord par la graphie adéquate.		
Autre :			

S'appuyant, comme les autres recherches sur les interactions et les verbalisations, la chercheure relève aussi :

- les notions grammaticales présentes dans les discussions et les manipulations qui les caractérisent, comme la manipulation syntaxique d'encadrement par c'est qui pour trouver le sujet.
- la présence ou non de jugement grammatical
- l'emploi ou non du métalangage grammatical, comme par exemple pour la liste des catégories du métalangage et termes associés :

Tableau 5 : catégories du métalangage et termes associées (Hunault, 2013, p. 120)

Catégories du métalangage et termes associés		
1) Termes liés à la grammaire interne de la phrase	Classes de mots	Déterminant, nom, adjectif, verbe, pronom, classe de mots, possessif, démonstratif
	Groupes de mots	groupe du nom
	Fonctions	sujet
2) Termes liés à la morphologie du verbe		Infinitif, X^{e} personne du singulier, X^{e} personne du pluriel, singulier, pluriel, personne, nombre, futur proche, présent, terminer, terminaison, conjuguer, conjugaison, verbe modèle, temps, indicatif, il au singulier, il au pluriel, passé composé, auxiliaire, radical
3) Termes liés à la morphologie du genre et du nombre dans le groupe du nom		Masculin, féminin, singulier, pluriel, genre, nombre, terminer, terminaison
4)Termes liés aux manipulations syntaxiques		Remplacer, remplacement, manipulation, encadrer, encadrement, mettre…autour de, ajouter, ajout, effacer, effacement
5) Termes autres		Phrase, homophone, noyau, accorder, accord, donneur, donner

Parallèlement à cette analyse des interactions et verbalisations, Huneault analyse aussi le choix des textes dictés. Les résultats montrent encore une diversité des pratiques, avec des enseignants qui s'intéressent davantage au raisonnement ou à son produit. Ainsi, « les interventions favorisant un plus grand emploi de la grammaire mènent à plus de progrès chez les élèves en orthographe grammaticale et celles le favorisant moins mènent à moins de progrès chez les élèves en orthographe grammaticale. » (Huneault, 2013, p. 308) Ainsi, aux critères évoqués par les recherches en orthographe sur les pratiques d'enseignement de la dictée, ces recherches sur les pratiques innovantes ajoutent l'importance des manipulations syntaxiques et d'un raisonnement grammatical complet. Elles réaffirment aussi l'intérêt d'utiliser un métalangage précis. Elles soulignent aussi le fait que l'enseignant ne doit pas être trop guidant, en amenant l'élève à nommer lui-même et à verbaliser ses conceptions métagraphiques. C'est ce que Nadeau et Fisher (2014) relèvent comme l'utilisation fréquente de gestes pédagogiques comme l'attention aux raisonnements grammaticaux des élèves, qu'ils soient corrects ou erronés ou le fait de rester neutre.

Ces critères d'observation proposés par ces recherches récentes sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe nous semblent intéressants pour comprendre ce qui se joue dans ces pratiques. Nous nous en servons pour notre travail de recherche tout en y ajoutant quelques concepts et outils que nous jugeons importants.

3.5. Concepts et outils retenus pour notre recherche sur des pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe en fin d'école primaire

Selon la définition de Sensevy (2007b) :

> « la mésogénèse pose la question quoi ? ou plutôt comment quoi ? Elle incite à identifier le contenu épistémique des transactions didactiques. La chronogénèse pose la question quand ? ou plutôt comment quand ? Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un moment, d'un contenu épistémique à un autre. La topogénèse pose la question qui ? ou plutôt comment qui ? Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants (Sensevy, 2007b, p. 32).

Nous fondons notre étude des pratiques d'enseignement sur ces concepts didactiques, associés à ceux de situation didactique/adidactique, transposition didactique, contrat didactique et milieu. Nous représentons ces concepts dans le schéma ci-dessous.

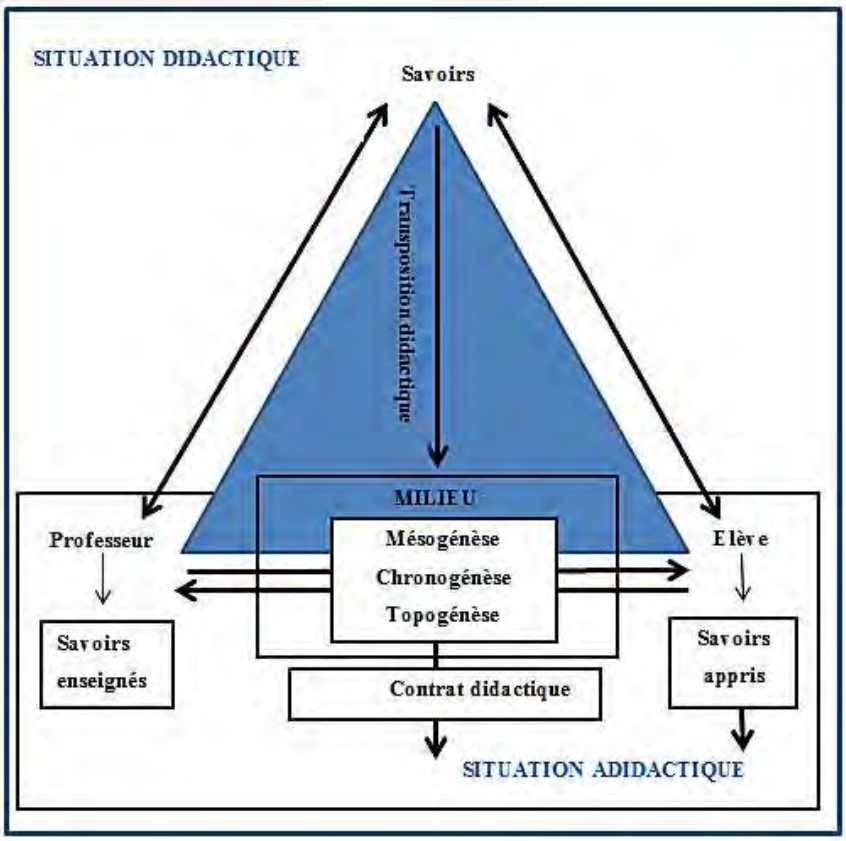

Figure 2: Schéma des concepts didactiques utilisés pour l'étude des pratiques

Ces concepts permettent d'analyser les choix didactiques faits par les enseignants.

Cependant, dans les concepts et outils que nous souhaitons utiliser pour notre recherche, se côtoient éléments en référence aux savoirs, que nous traitons d'un point de vue didactique, mais aussi des éléments en référence à la gestion de l'apprentissage, les deux étant intimement liés. Ainsi l'analyse des pratiques d'enseignement ne peut se faire sans une prise en compte d'éléments tenant à la gestion de l'apprentissage scolaire, dans un mouvement où « les organisateurs pédagogiques de l'action des maitres influencent leur choix didactiques » (Goigoux, 2007, p. 50) et, nous ajoutons, vice versa. Comme le souligne Robert (2012) : « ce n'est pas seulement de la pédagogie, dans la mesure où ce qui est étudié dépasse l'acte d'enseigner, et dépend profondément des contenus ; ce n'est pas seulement de la théorie des apprentissages dans la mesure où ce sont les acquisitions effectives qui nourrissent les analyses, dans des va-et-vient permanents avec les pratiques de classe » (2012, p. 22). Nous nous inscrivons dans cette double voie et choisissons d'intégrer au triplet mésogenèse, chronogénèse, topogénèse, une observation des éléments de gestion des apprentissages.

Nous associons les concepts didactiques aux critères d'analyse déjà éprouvés par les recherches récentes en didactique de l'orthographe. Ce sont :

- le déroulement de l'activité (Delabarre, Devillers, 2015),

- la façon de dicter de l'enseignant (Delabarre, Devillers, 2015, Combaz, Elalouf, 2015),
- les métatermes utilisés pour nommer les éléments de la langue (Combaz, Elalouf, 2015),
- les procédures employées pour procéder au raisonnement grammatical (Combaz, Elalouf, 2015),
- l'étayage de l'enseignant mesuré grâce aux interventions et à leur nature pendant l'exercice (Delabarre, Devillers, 2015), au nombre de tour de parole attribué à chacun (Combaz, Elalouf, 2015) ou encore grâce à l'investissement discursif plus ou moins grand de l'enseignant dans la correction de l'exercice (Miguel Addisu, 2015),
- l'importance des manipulations syntaxiques (Hunault, 2013, Nadeau, Fisher, 2014),
- l'utilisation fréquente de gestes pédagogiques comme l'attention aux raisonnements grammaticaux des élèves, qu'ils soient corrects ou erronés ou le fait de rester neutre. (Hunault, 2013, Nadeau, Fisher, 2014).

À ces critères, nous ajoutons d'autres éléments issus des recherches sur les pratiques d'enseignement et en lien avec la notion d'outils :

- une attention au « temps utile » (Bressoux, Bru, Altet, Lecomte-Lambert, 1999)/ « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquee, 2015),
- une attention à la contextualisation et à la « mémoire didactique » (Brousseau, 1991, Schneuwly, Dolz, 2009),
- une attention au degré de guidage (Brousseau, 1991, Altet, 1993, Schneuwly, Dolz, 2009).

L'étude de pratiques ne se réduit pas à quelques variables. Nous pensons toutefois qu'une analyse des pratiques à l'aide de ces critères nous permettra de mettre en lumière quelques caractéristiques saillantes de l'orthographe telle qu'elle s'enseigne. Nous renvoyons aux chapitres 7, 8 et 9 pour le détail de l'analyse de pratiques d'enseignement.

Synthèse du chapitre 3

Le chapitre 3 est une présentation des concepts et outils que nous choisissons d'utiliser pour l'analyse de pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe.

Nous caractérisons dans un premier temps le concept même de *pratique* et les distinctions qu'il recouvre comme pratique enseignante/pratique d'enseignement, pratique déclarée/pratique observée. Nous évoquons aussi ce concept à travers l'évolution des recherches à son propos des années 1950 à nos jours. Dans un deuxième temps, nous nous attachons à déterminer des outils et points d'observation spécifiques utilisés dans des recherches sur les pratiques d'enseignement. Deux critères ressortent comme principaux indicateurs de ces recherches : la temporalité, avec les notions de « temps utile » (Bressoux, Bru, Altet, Lecomte-Lambert et al., 1999) « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) et de « mémoire didactique » (Brousseau , 1991), ainsi que le concept d'étayage (Bruner, 1983). Grâce à ces outils, l'enjeu est de faire « la description aussi exhaustive que possible des outils disciplinaires mis en

œuvre effectivement dans les classes pour la transformation des modes de penser, parler et faire, par l'usage, du côté de l'enseignant, d'outils sémiotiques assurant la présence de l'objet ou de l'une de ses dimensions et le guidage sur ses aspects essentiels, ceci pouvant aboutir, du côté de l'élève, à un processus de sémiotisation des objets proposés et soumis à l'étude. » (Schneuwly, 2000, p. 24). Dans le cadre de notre recherche sur la notion d'accord, ces outils s'inscrivent dans le champ disciplinaire de l'orthographe et dans le lien didactique entre savoir, enseignante et élèves.

Dans une troisième partie nous examinons donc les concepts et outils pour l'analyse des pratiques d'enseignement d'un point de vue didactique et posons des concepts fondateurs comme le concept de transposition didactique (Chevallard, 1985), celui de l'intention didactique (Chevallard, 1991) ou encore celui de la configuration didactique (Halté, 1992) et de modèle disciplinaire en acte (Garcia-Debanc, 2007, 2009). Dans cette partie nous évoquons aussi le triplet : mésogénèse, chronogénèse et topogénèse (Chevallard, 1991, 1992), sur lequel nous basons une grande partie de nos analyses.

Suite à cette troisième partie consacrée à ces concepts, la quatrième partie relève les méthodes d'analyse utilisées dans des recherches en didactique, sur la pratique de la dictée, puis sur des pratiques innovantes. Elles mettent en avant le déroulement de l'activité (Delabarre, Devillers, 2015), l'importance du métalangage et des procédures employées pour procéder au raisonnement grammatical (Hubault, 2013, Nadeau, Fisher, 2014, Combaz, Elalouf, 2015), ou encore l'étayage de l'enseignant (Delabarre, Devillers, 2015, Combaz, Elalouf, 2015, Miguel Addisu, 2015).

Ces concepts nous amènent à définir la pratique d'enseignement comme une série de choix inscrits dans un milieu, une temporalité et un contrat didactique permettant une plus ou moins grande dévolution de la tâche à l'élève. Elle se définit aussi comme une gestion de la classe permettant cet enseignement. Ainsi, dans un dernier temps, nous posons les concepts et outils retenus pour notre recherche sur les pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe. Ces concepts et outils relèvent d'une double voie, celle de la gestion de classe et celle des savoirs disciplinaires. Ces deux voies sont conjointes et nous choisissons d'intégrer aux éléments du triplet mésogenèse, chronogénèse, topogénèse, une observation des éléments de gestion des apprentissages.

Nous étudions à présent, dans la partie méthodologique, comment ces concepts et outils peuvent être opérants dans le cadre précis de notre recherche sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans dix classes de cycle 3 et quelles sont les grilles d'observation établies pour l'analyse des pratiques d'enseignement.

2ème SECTION - Méthodologie

La deuxième section de ce travail est la section consacrée aux choix méthodologiques issus des recherches en linguistique, psycholinguistique et didactique, et des concepts et outils pour l'analyse des pratiques d'enseignement, tels qu'évoqués aux chapitres 1, 2 et 3.

Cette section se divise en deux chapitres :

- un chapitre, chapitre 4, sur les questions de recherche, les données et les critères d'analyse,
- un chapitre, chapitre 5, sur l'ingénierie didactique proposée à six enseignants.

Le chapitre 4 fait l'état des lieux des données recueillies dans les dix classes avec lesquelles nous avons travaillé. Nous exposons dans un premier temps les données concernant les élèves : des tests orthographiques, puis les données concernant les enseignants : des vidéos de séances de classe et des entretiens. Pour chacune de ces données, nous détaillons leur recueil, leur traitement mais aussi les grilles de lecture qui nous serviront d'analyse pour le chapitre 6 sur la description des performances des élèves, et pour les chapitres 7, 8 et 9 sur les pratiques d'enseignement. À la fin de ce chapitre, nous faisons part de nos choix quant aux terrains d'observation.

Le chapitre 5 est consacré à l'ingénierie didactique, ses principes de construction et les activités qui y sont proposées telles que présentées aux six enseignants de l'étude. Cette ingénierie didactique nous permet ainsi d'étudier les pratiques d'enseignement à travers un dispositif donné en de les comparer aux pratiques de quatre enseignants en situation écologique. Nous faisons une évaluation de cette ingénierie didactique dans le chapitre 10.

2ème SECTION - Méthodologie

CHAPITRE 4 - Questions de recherche, données et critères d'analyse

Nous avons souligné dans les chapitres précédents les difficultés liées à notre objet d'étude : l'accord sujet verbe. Nous avons vu que ces difficultés étaient autant épistémologiques, dues à l'opacité de l'orthographe française notamment, que psycholinguistiques, et rendaient l'apprentissage délicat. L'accord sujet-verbe est un objet difficile à apprendre (voir le chapitre 1) mais il est aussi un objet difficile à enseigner (voir le chapitre 2). La baisse avérée des résultats des élèves en orthographe (Manesse, Cogis, 2007) fait de cette discipline une des priorités des prescriptions institutionnelles de 2015. L'enseignement de l'orthographe y est prescrit comme une démarche descriptive privilégiant la compréhension du fonctionnement de la langue qui implique observation et vigilance orthographique. Les recherches en didactique de l'orthographe, suite aux travaux de linguistiques et de psycholinguistiques évoqués lors du premier chapitre, proposent des dispositifs prenant en compte l'orthographe comme un système, soulignent l'intérêt d'un va et vient constant entre l'écrit et l'oral et prônent des activités métacognitives et métagraphiques de réflexion sur la langue, dans lesquelles l'interaction entre les élèves et la démarche inductive sont de mise. Des dispositifs comme la phrase dictée du jour ont par ailleurs fait leurs preuves quant à leur impact sur les compétences orthographiques des élèves (Nadeau, Fisher, 2014). Ce que propose l'enseignant est alors essentiel, comme nous l'avons évoqué au chapitre 3 : « la pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée » (Halté, 1992, p. 17).

Nous souhaitons documenter cette pratique d'enseignement en choisissant de nous focaliser sur ce qui se passe *in situ*, et en centrant notre observation sur l'activité de l'enseignant lors de pratiques d'enseignement en contexte de classe, domaine de recherche peu étudié (Clanet et Talbot, 2012).

4.1. Questions de recherche

Les enjeux de cette recherche sont de décrire des pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe en CM1 et CM2. Notre question de recherche centrale : « L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire » souligne la nature descriptive de ce travail. Nous voulons décrire les comportements observables des enseignants, « étudier pour rendre compte, expliquer et comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement » (Bru, 2002, p. 71).

Afin de préciser la description, nous souhaitons mettre les pratiques observées en lien avec les pratiques déclarées, les dispositifs didactiques proposés et les performances des élèves. Nous procédons alors à un recueil de données de nature différente : des vidéos de séances de classes et des entretiens pour les données

concernant les pratiques d'enseignement, et des tests orthographiques pour mesurer les performances des élèves de ces mêmes classes.

Pour affiner la question des dispositifs didactiques, nous séparons les données recueillies selon deux groupes : nous mettons en relation des classes observées de façon écologique et des classes observées à travers la proposition d'une ingénierie didactique, afin d'étudier l'impact de dispositifs innovants tels que décrits dans le chapitre 2. Pour les détails de cette ingénierie nous renvoyons au chapitre 5.

Grâce à ce recueil de données et à son analyse, nous souhaitons répondre aux enjeux de description de pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe en fin d'école primaire selon ces questions :

- Quelle description peut-on faire des performances orthographiques d'élèves de CM1 et de CM2 ?
- En regard des performances orthographiques des élèves, la description de pratiques observées peut-elle apporter un éclairage sur ces performances ?
- L'étude des choix didactiques des enseignants rendent-ils compte de la variabilité des pratiques observées et peut-on relever certaines caractéristiques de ces pratiques comme favorisant les apprentissages ?
- Et dans les pratiques favorisant les apprentissages, les pratiques d'enseignement mettant en œuvre l'ingénierie didactique se démarquent-elles ?

Pour répondre à ces questions que nous examinons tour à tour, nous précisons dans un premier temps la trame de toutes les données collectées ainsi que les modalités retenues, avec et sans ingénierie. Nous revenons ensuite sur chacune de ces données, celles concernant les élèves et celles concernant les pratiques d'enseignement, en indiquant le lien avec la question de recherche, le traitement choisi et les critères d'analyse retenus. Nous exposons dans un dernier temps quels sont les terrains d'observation choisis pour le recueil de ces données.

4.2. Les données recueillies dans les dix classes de notre recherche.

Comme évoqué précédemment, les données recueillies concernent deux modalités de recueil différentes : de façon écologique et avec la proposition d'une ingénierie didactique. Elles sont aussi de nature différente pour chacune de ces modalités : des tests orthographiques d'élèves, des vidéos de séance de classe, des entretiens avec les enseignants. Le recueil est centré sur des classes de fin d'école primaire et se répartit sur une année scolaire de novembre à juin.

4.2.1. Schéma global des données recueillies dans les dix classes

Le schéma présenté est un schéma global représentant toutes les données recueillies dans les dix classes de l'étude sur une année scolaire. Pour chaque donnée, nous indiquons le chapitre d'analyse correspondant. Nous précisons aussi que, suite à la masse de données recueillies, nous avons dû effectuer des choix quant à leur exploitation. Nous avons fait le choix de nous concentrer pour cette recherche sur

la description des premières séances de l'année et sur la comparaison de ces séances entre classe avec et sans ingénierie. Les données non utilisées apparaissent en pointillés sur le schéma. Il s'agit du deuxième entretien et des vidéos 3 et 4 des classes avec ingénierie, et de la vidéo 2 des classes sans ingénierie. Nous les gardons toutefois pour nos perspectives.

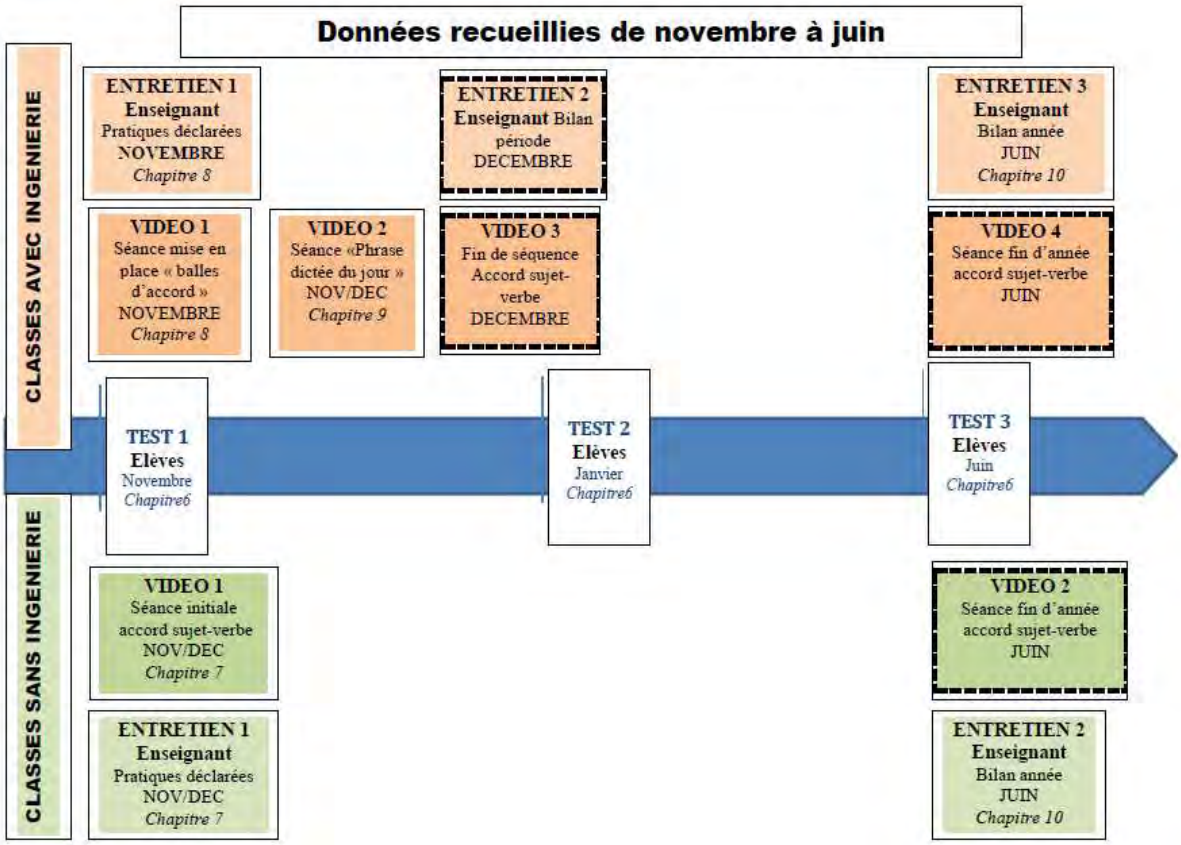

Figure 3: schéma global des données recueillies dans les dix classes

Comme évoqué dans l'introduction, nous avons trois types de données recueillies :

- des données concernant les élèves, grâce à des tests orthographiques,
- des données concernant les enseignants, sur leur pratique déclarée grâce à des entretiens, et sur leur pratique observées, grâce à des vidéos réalisées lors de séance de classe.

Nous souhaitons avec ces différentes données fonder nos analyses sur l'articulation d'une double approche : une approche quantitative, avec la mesure des performances des élèves de ces dix classes de cycle 3, et une approche qualitative pour caractériser les pratiques d'enseignement de l'orthographe des enseignants de ces dix classes.

Les tests sont communs aux classes avec ingénierie et sans ingénierie (AI et SI à partir de ce point) et seront analysés dans le chapitre 6.

Pour les classes AI, nous avons procédé à trois entretiens en novembre, décembre et juin. Pour les classes SI, deux entretiens, en novembre/décembre et juin ont été réalisés. Ces entretiens nous serviront

d'éclairage des pratiques observées dans les chapitres 7,8 et 9 correspondant à l'analyse des séances filmées. Les entretiens de juin nous permettront d'éclairer le côté longitudinal de l'étude et le bilan des pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe sur l'année.

En ce qui concerne les vidéos de séance de classe, nous avons filmé deux séances pour les classes SI, en novembre et juin, et 4 séances pour les classes AI, en novembre, décembre et juin. Elles seront analysées respectivement dans les chapitres 7, 8 et 9.

Nous évoquons à présent plus en détail chaque type de données, concernant les élèves, puis concernant les enseignants, pour préciser leur traitement et les critères d'analyse choisis.

4.2.2. Données recueillies concernant les élèves

Nous avons demandé aux dix enseignants de faire passer des tests orthographiques à leurs élèves afin de mesurer leurs performances en orthographe et notamment pour l'accord sujet-verbe. Ces tests, que nous avons-nous-même élaboré, ont eu lieu en novembre, avant notre venue dans les classes, en janvier comme bilan du premier trimestre et en juin comme bilan de l'année. Ces trois tests sont identiques avec les mêmes conditions de passation. Nous précisons qu'il n'y a pas de retour ni de correction de l'enseignant sur ces tests afin de fausser le moins possible les résultats, même s'il n'est pas exclu que des élèves se souviennent de leur réponse. Les données ont pour objectif de mesurer les performances des élèves des dix classes afin de pouvoir comparer ces classes et aussi de voir si un lien existe entre ces résultats et les pratiques d'enseignement.

4.2.2.1. Conception du test

Avant la première séance de travail filmée sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe (vidéos 1), nous proposons un test que les enseignants font passer à leurs élèves en guise d'évaluation diagnostique. Nous avons élaboré les exercices de ce test en fonction des difficultés repérées dans notre cadre théorique, au chapitre 1 : accord sujet-verbe au pluriel, verbes du premier groupe avec marque morphologique du nombre non perceptible à l'oral, présence de rupteurs, homophonie nom/verbe.

Le test présente quatre exercices différents :

- écrire un texte à partir de quatre images données
- écrire un texte à partir d'un début de texte donné
- accorder des verbes avec des groupes sujets (D+N) au pluriel
- écrire six phrases sous la dictée

L'ordre de ces exercices suit un déroulement selon des consignes de la plus ouverte et proche de la production d'écrits, pour les exercices 1, 2, à une consigne plus fermée, avec une application simple de la règle d'accord sujet-verbe, pour l'exercice 3, et une dictée de phrases. Ce déroulement est conçu pour que les élèves ne soient pas influencés par la « règle » utilisée et la demande explicite de focaliser l'attention

sur l'accord (exercice 3). Nous avons aussi pensé cet ordre, en fonction du coût cognitif supposé plus important, engendré par les exercices de production. Nous pensons à la surcharge cognitive que peut engendrer cette tâche complexe, telle qu'évoquée dans le chapitre 1 (Fayol, 2008). Cet ordre nous semble permettre une meilleure disponibilité intellectuelle pour les exercices jugés les plus difficiles, les exercices 1, 2, car plus proches de la production d'écrits et demandant d'effectuer une multiplicité de tâches.

Nous détaillons à présent chaque exercice.

Exercice 1 : *« Voici 4 images. Écris une histoire à partir de ces 4 images et en commençant par « En ce moment, les enfants… » »*. Il est demandé aux élèves d'écrire un texte à partir de quatre images, sans mention explicite à l'accord en nombre.

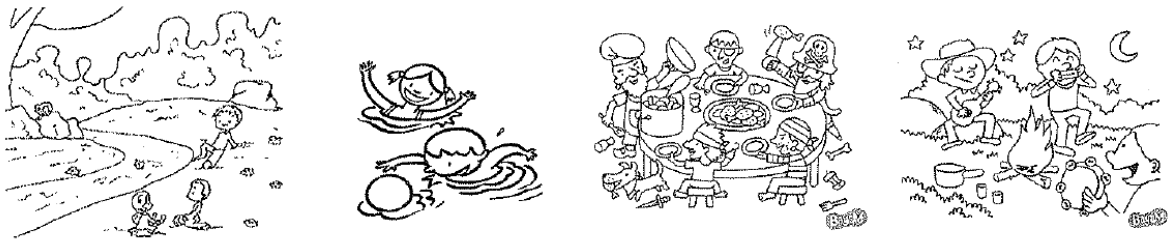

Figure 4: images de l'exercice 1 du test orthographique proposé aux élèves

Cependant les images choisies sont inductrices d'une utilisation de pluriel (plusieurs enfants ou personnages sur chacune des images), tout comme la phrase inductrice qui demande de commencer par un groupe nominal sujet au pluriel : *les enfants*. Il est aussi attendu une rédaction au présent du fait de la présence du complément de temps *En ce moment* dans la consigne. En fonction de la réalité contextuelle présentée, nous attendons les verbes *nager, jouer* et *manger* au présent, du premier groupe qui ont des morphogrammes du nombre silencieux. Ainsi, nous pensons les conditions réunies pour pouvoir mesurer les compétences des élèves quant à l'accord verbal, telles que définies dans le premier chapitre : en situation, sans que leur attention soit explicitement focalisée sur cet accord, avec des marques du pluriel non perceptibles à l'oral. L'élève qui effectue l'accord dans ces conditions manifeste donc selon nous des compétences de scripteur expert.

Exercice 2, « *Continue cette histoire en quelques lignes : « Les sorcières préparent une potion, elles… »* ». Cet exercice fonctionne sur le même principe que précédemment mais sans le support des images. Là encore, pas de consigne explicite quant aux accords. Nous attendons aussi un écrit au présent suite au verbe *préparent* présent dans la consigne, ainsi que des verbes au pluriel en fonction du groupe nominal sujet *les sorcières* repris par le pronom *elles*.

Nous pensons que les conditions sont réunies pour pouvoir mesurer les compétences des élèves quant à l'accord verbal car l'élève est placé en situation, sans que l'attention ne soit explicitement focalisée sur cet accord, avec encore une fois des marques du pluriel non perceptibles à l'oral.

Contrairement à ces deux premiers exercices, l'**exercice 3,** *« Accorde le verbe au pluriel* », est très explicite sur l'accord en nombre du verbe. Il s'agit d'appliquer la règle d'accord du verbe avec le sujet, à partir de groupes nominaux sujets identifiés et de verbes donnés à l'infinitif. Nous avons évoqué dans le chapitre 1 la complexité inhérente à l'écriture des accords en production d'écrit. L'élève doit catégoriser les mots, identifier les liens qui les unissent, connaître règles d'accord et codage associé, et les utiliser ensuite à bon escient. Cette multiplicité d'actions entraine une surcharge de la mémoire de travail qui n'est pas présente ici. Seule la connaissance des règles d'accord et son utilisation à bon escient est requise. Cet exercice de complètement est élaboré comme servant de mesure pour la maitrise de cette connaissance. Nous pensons qu'il ne présente aucune difficulté particulière, si ce n'est le fait que certaines marques sont non perceptibles à l'oral. Il nous permet d'évaluer le niveau des élèves et aussi de comparer les différences de traitement pour les verbes dont les variations s'entendent à l'oral, comme avec les verbes du deuxième groupe par exemple, et ceux dont la forme au singulier ou au pluriel est identique à l'oral avec des marques du pluriel non perceptibles. Par exemple, nous souhaitons voir s'il y a une différence de traitement entre :

Les pantalons (rétrécissent) _____

*Les papillons (s'envolent)*_____

Nous attendons un fort taux de réussite pour cet exercice pour ces élèves de cycle 3 supposés maitriser cette règle d'accord en situation simple depuis le CE2.

L'exercice 4, présente, quant à lui, de nombreuses difficultés. Il s'agit de six phrases qui sont dictées par l'enseignant. Nous les avons élaborées en fonction des situations complexes relevées dans le chapitre 1 comme pouvant engendrer des difficultés : des marques de pluriel non perceptibles à l'oral, des phrases avec rupteurs – complément de nom ou pronom complément, des homophonies nom-verbe. En ce qui concerne les structures de ces phrases, leur choix est largement inspiré des travaux de P. Largy et A. Dédéyan (2002) visant à caractériser le développement de l'expertise pour détecter les erreurs - effet de « monitoring », dans l'accord en nombre sujet/verbe. Afin de mesurer les « fausses alarmes » quant à ce monitoring, les deux chercheurs utilisent un corpus que nous avons jugé intéressant au vu des difficultés qu'il met en œuvre. Ce corpus propose des phrases présentant des situations complexes, censées tromper la vigilance du lecteur, comme les phrases avec complément de nom, ou pronom employé comme rupteurs. Nous avons, par ailleurs, croisé ces difficultés de longueur de chaine d'accord, déjà évoquées dans la partie théorique, avec le fait que noms et verbes peuvent être homophones et que les marques du nombre ne s'entendent pas toujours. Pour mesurer les effets de ces difficultés, nous avons aussi introduit des phrases qui, selon nous, ne présentent pas de difficultés particulières, au regard de celles que nous venons d'énoncer. Il s'agit des phrases :

2. Les tulipes fleurissent dans le jardin.

5. Les hommes des cavernes dessinent sur les murs.

Et aussi les phrases initiales :

3. *Le cordonnier frotte les chaussures*. Le deuxième segment coordonné *et il les brosse* pose cependant des difficultés du fait du rupteur.

6. *Les chimistes prennent le liquide.* La deuxième phrase qui y est associée : *Ils le filtrent* pose cependant des difficultés du fait des marques d'accord non perceptibles à l'oral et de l'emploi du pronom personnel de troisième personne du pluriel pouvant être confondu à l'oral avec le pronom personnel de troisième personne du singulier.

Nous nous attendons à ce qu'il y ait moins d'erreurs sur l'accord verbal dans ces phrases.

Pour les quatre autres phrases, les difficultés se répartissent comme suit :

1. *La mère des garnements arrive.* Cette phrase tient sa difficulté du rupteur complément de nom au pluriel, alors que le nom noyau est au singulier

3. *Le cordonnier frotte les chaussures et il les brosse.* Il y a là aussi la présence d'un rupteur pluriel *les*, doublé d'une difficulté liée à l'homophonie possible avec le nom au pluriel *les brosses*.

4. *Les hommes de la tribu aiment la chasse.* Cette fois ci le rupteur complément de nom est au singulier alors que le nom noyau est au pluriel. La marque verbale du pluriel n'est pas perceptible à l'oral.

6. *Les chimistes prennent le liquide. Ils le filtrent.* Dans la deuxième phrase, les élèves doivent identifier le pronom *ils* comme une reprise de *les chimistes* ce qui n'est pas facilité du fait de l'absence de perception du pluriel à l'oral. Par ailleurs, le rupteur complément *le* peut avoir un impact sémantique que vient renforcer la possible homophonie avec le nom *filtre*. Cette dernière phrase nous parait être la plus complexe du fait du nombre de difficultés qu'elle concentre.

Nous résumons les difficultés pour chacune de ces phrases dictées dans le tableau suivant.

Tableau 6 : difficultés repérées des six phrases dictées aux élèves dans le test orthographique.

Sujet	Genre du sujet	Nature du rupteur	Phrase dictée	Difficulté
Nom noyau ou pronom complément	Singulier	Groupe nominal	La mère des garnements arrive.	Rupteur pluriel – impact sémantique
		Pronom	Il les brosse.	Rupteur pluriel –impact sémantique -homophonie
	Pluriel	Groupe nominal	Les hommes de la tribu aiment la chasse.	Rupteur singulier – impact sémantique
		Pronom	Ils le filtre.	Rupteur singulier –impact sémantique -homophonie

Comme déjà précisé, le même test est proposé à deux autres reprises, en janvier et en juin, dans des conditions de passation identiques. Nous avons choisi d'utiliser le même test afin de pouvoir comparer les erreurs commises et les progrès des élèves sur des items identiques. Cependant, nous sommes conscients que pour certains élèves la possible reconnaissance de la tâche peut fausser les résultats. Ils peuvent en effet se souvenir de leurs réponses et les réitérer, sans recours à la réflexion pour juger de leur

validité. Pour limiter ce biais, aucune correction des tests n'est faite avec les élèves et ils sont relevés sitôt passés.

4.2.2.2. Traitement quantitatif/qualitatif de ces tests à partir de typologies d'erreurs

Pour analyser les résultats de ces tests nous croisons deux grilles faisant état d'une typologie d'erreurs que nous trouvons pertinentes pour notre étude sur l'accord sujet/verbe : celle de Catach (1980) et celle de Jaffré et Bessonnat (1993).

La typologie proposée par Catach se base et sur le « plurisystème orthographique » et sur des erreurs présumées, elle n'effectue pour cela aucune recherche expérimentale. Cette typologie se présente comme un guide qui permettrait de se repérer dans ce plurisystème. Ainsi pour la catégorie d'erreurs à dominante morphogrammique la chercheuse relève :

- la confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale… (exemple : **chevaus* pour *chevaux*)
- l'omission ou adjonction erronée « d'accords étroits » (Catach, 1980) (exemple : **les rue* pour *les rues*)
- l'omission ou adjonction erronée « d'accords larges » (Catach, 1980) (exemple : **ceux que les enfants ont vu* pour *vus*)

Nous faisons le choix d'enrichir cette typologie avec celle que proposent Jaffré et Bessonnat (1993) pour des difficultés à l'intérieur des « chaines morphologiques d'accord ». Trois critères sont donnés comme déterminants pour les erreurs relevées :

- « le critère de dynamique » : ce critère est lié au sens de la lecture qui conditionnerait notre raisonnement et des accords se faisant de gauche à droite seraient donc plus faciles. La nécessité d'un retour sur les mots déjà écrits favorise deux types d'erreurs :
  - dans le groupe nominal, une mauvaise anticipation pour les « appositions antéposées » comme dans l'exemple : *Affolée par le bruit, la petite fille s'est mise à courir*. (nous surlignons la difficulté)
  - dans le groupe verbal, une absence de retour quant aux « inversions », comme pour l'exemple : *Dans l'arbre grimpent les écureuils*. (nous surlignons)
- « le critère de position » : plus la chaine d'accord est longue, plus la conservation des données en mémoire est difficile. Ainsi les élèves accordent plus difficilement des éléments éloignés que des éléments conjoints et « proches des pivots ».
- « le critère de rupture » : deux sortes de « rupteurs » peuvent interrompre une chaine :
  - le « rupteur désactivant » qui brise la chaine mais qui n'entraîne aucune erreur (exemple : *Les chiens prudemment approchent*.)
  - le « rupteur distracteur » qui détourne le scripteur de la chaine pour l'orienter vers une autre piste, celle du rupteur en question (exemple : **Les chiens de ma voisine approche.*)

Nous nous inspirons de ces deux typologies et élaborons deux grilles d'analyse pour les tests donnés aux élèves : une grille mesurant quantitativement la réussite au test et une grille évaluant qualitativement les

types d'erreurs relevées dans les tests pour l'accord sujet-verbe. Nous évoquons à présent tout à tour ces deux grilles.

4.2.2.3. Critères d'analyse des tests orthographiques

4.2.2.3.1. Une grille permettant un traitement quantitatif des erreurs.

Nous retenons tout d'abord un traitement quantitatif des erreurs. Cela nous semble pertinent pour mesurer les réussites, pour chacun des exercices proposés, et pouvoir comparer les résultats des élèves entre eux, puis de façon plus globale, les classes entre elles.

Nous proposons ainsi des pourcentages de réussite au test, pour chacun des exercices, et aussi par catégorie :

- le nombre de mots correctement orthographiés sur total mots,
- le nombre d'accords en nombre corrects dans le groupe nominal sur le nombre total de groupes nominaux,
- le nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total d'accords sujet/verbe, cette dernière catégorie étant déterminante pour notre travail.

Chacun de ces nombres est ensuite traduit en pourcentage de réussite dont nous souhaitons évaluer la validité et la signification grâce au logiciel SPSS. Pour le traitement statistique effectué grâce à ce logiciel, nous renvoyons aux analyses du chapitre 6.

Tableau 7 : grille d'analyse quantitative des tests orthographiques pour chaque élève testé.

	Nombre de mots correctement orthographiés sur total mots	**Nombre d'accords en nombre corrects dans GN**	**Nombre d'accords sujet/verbe corrects sur total accords sujet/verbe**
Exercice 1	nombre → pourcentage	nombre → pourcentage	nombre → pourcentage
Exercice 2	nombre → pourcentage	nombre → pourcentage	nombre → pourcentage
Exercice 3	nombre → pourcentage	nombre → pourcentage	nombre → pourcentage
Exercice 4	nombre → pourcentage	nombre → pourcentage	nombre → pourcentage
TOTAL	nombre → pourcentage	nombre → pourcentage	nombre → pourcentage

Selon les recherches présentées dans le chapitre 1, nous attendons quantitativement davantage de difficultés sur le pluriel verbal que sur le pluriel nominal (Fayol, 1997, 2008), de même que des scores moins élevés pour les exercices 1 et 2 proches de la production d'écrits. Nous attendons aussi des scores contrastés pour l'exercice 4, pour lequel l'enseignant dicte six phrases dont certaines complexes pour l'accord sujet-verbe, tel que nous l'avons précisé plus haut.

Néanmoins, une approche seulement quantitative nous paraissait peu représentative et nous souhaitions aussi pouvoir établir des « profils » d'élèves, en repérant les erreurs récurrentes. Ces erreurs récurrentes

permettent alors de mieux cerner les « zones d'intervention didactiques » sur lesquelles l'enseignant peut ensuite travailler.

A partir de la grille d'analyse quantitative, nous étudions plus particulièrement la catégorie du « **Nombre d'accords sujet/verbe corrects sur total accords sujet/verbe »** (dernière colonne de la grille) et proposons une étude qualitative, par exercice et pour chacune des catégories choisies.

4.2.2.3.2. Une grille permettant un traitement qualitatif en fonction des type d'erreurs relevées dans les tests pour l'accord sujet/verbe

Nous proposons pour chacun des exercices une catégorisation selon trois critères :

- l'omission,
- l'adjonction
- la confusion

Pour l'omission, le constat premier est que l'élève n'a pas fait d'accord, du moins il n'y en a pas la trace. Pour l'adjonction, il s'agit d'un accord erroné. C'est ainsi un pluriel qui n'a pas lieu d'être (sujet au singulier) mais la classe grammaticale est respectée (verbe avec marque –NT) comme par exemple **Le cordonnier frottent les chaussures.* Pour la confusion, l'accord est lui aussi erroné mais la classe grammaticale du verbe n'est pas respectée, du moins la marque employée n'est pas la bonne. C'est par exemple une mauvaise marque qui montre une confusion dans la classe grammaticale, -S pour –NT ou inversement, ou encore un infinitif à la place de l'accord dans le participe passé.

Chacun de ces critères est à son tour divisé en fonction des causes supposées des erreurs.

Ainsi pour **l'omission**, nous repérons trois causes supposées d'erreurs (nous prenons les exemples dans l'exercice 4 de dictée) :

A. non connaissance de la règle. Nous supposons ce type d'erreur quand les deux autres causes ne peuvent être évoquées. Par exemple : **Les tulipes fleurisse.*

B. critère de position : le donneur est éloigné avec la présence d'au moins un rupteur. Par exemple : **Les hommes de la tribu aime la chasse.*

C. erreur d'attraction : accord de proximité. Par exemple : **Ils le filtre.*

Pour **l'adjonction**, nous repérons aussi trois causes supposées d'erreurs :

D. non connaissance de la règle

E. un donneur collectif : confusion entre le nombre des constituants du référent et le référent lui-même, comme par exemple avec le nom *groupe.*

F. erreur d'attraction : accord de proximité. Par exemple : **il les brossent.*

Pour **la confusion** nous repérons quatre causes supposées d'erreurs :

G. non connaissance de la règle. Nous plaçons dans cette catégorie toutes les erreurs de terminaisons. Par exemple la confusion entre infinitif et participe-passé

H. erreur d'attraction : accord de proximité. Par exemple : **il les brosses*

I. erreur par substitution : nom et verbe homophone. Par exemple : **ils le filtres*

J. surgénéralisation : tous les pluriels portent la marque –s du pluriel nominal.

Dans chacune de ces trois catégories, nous supposons une méconnaissance de la règle (A, D ou G) quand aucune particularité apparente n'est repérée pour l'accord (accord simple entre un pronom ou un GN – D + N – et le verbe). Il aurait été intéressant de pouvoir vérifier lors d'entretiens avec les élèves s'il s'agit d'une réelle méconnaissance ou d'un oubli, mais nous n'avons pas pu faire ce travail ici. Nous sommes donc conscients des limites de cette méconnaissance supposée.

De même, lorsque l'accord n'est pas visible (sujet et verbe au singulier) il est difficile de savoir si l'accord a vraiment été fait ou s'il s'apparente à une méconnaissance ou à un oubli. C'est pourquoi, nous nous centrons sur les accords S/V quand le verbe est attendu au pluriel ou quand il y a une adjonction (ajout d'une marque du pluriel) car c'est plus facilement identifiable.

Tableau 8 : grille d'analyse qualitative des tests orthographiques pour chaque élève testé

	OMISSION				**ADJONCTION**				**CONFUSION**					**TOTAL**
		A	B	C		D	E	F		G	H	I	J	
Ex. 1														
Ex. 2														
Ex. 3														
Ex. 4														
TOTAL														

Nous relevons pour chacun des élèves la nature des erreurs pour chaque exercice et en fonction des trois catégories et des sous-catégories évoquées. Nous les comptabilisons en nombre d'erreurs pour chaque catégorie que nous ramenons ensuite à des pourcentages. Cette typologie des erreurs est faite à partir du nombre d'erreurs repérées en lien avec la troisième colonne de la grille quantitative précédente : le total du « nombre d'accords sujet/verbe corrects sur total accords sujet/verbe »).

Nous avons consigné le traitement de chaque test dans un tableau Excel, dont nous mettons un extrait en annexes. Nous traitons chacun des tests effectués par chaque élève de l'étude. Nous précisons que seuls les tests des élèves ayant participé aux trois tests, novembre, janvier, juin, ont été retenus. Nous étudions les résultats quantitatifs et qualitatifs dans le chapitre 6, consacré à l'analyse des performances des élèves dans ces tests. Grâce à ces tests orthographiques, nous souhaitons répondre aux questions de recherche quant aux performances des élèves.

4.2.2.4. Hypothèses pour une description des performances orthographiques d'élèves de CM1 et de CM2

Tout d'abord, grâce aux tests orthographiques de novembre nous souhaitons dresser un profil initial des classes. Complétés avec l'étude des tests de janvier et juin, nous faisons une description longitudinale du profil de ces classes. Pour cette description et afin d'affermir notre propos, nous procédons à un traitement

quantitatif de nos données, grâce à l'étude des moyennes mais aussi grâce au logiciel SPSS d'analyse statistique que nous avons utilisé pour quelques-unes de nos données et dont nous détaillons les résultats au chapitre 6.

4.2.2.4.1. Dresser un profil initial des classes

Pour dresser un profil initial des classes, nous pensons nécessaire de séparer le corpus en niveau, CM1 et CM2, du fait de l'hypothèse des meilleures performances attendues en CM2. Nous vérifierons cela dans le chapitre 6 consacré aux résultats de ces tests. Nous pensons alors qu'une comparaison des classes par niveau est possible. La mesure des performances en début d'année permet alors de déterminer s'il y a des différences significatives entre les classes. Nous posons un premier état des lieux sur les difficultés orthographiques éventuelles auxquelles auront à faire face les enseignants dans leur pratique de classe et déterminons si d'autres critères comme le milieu socioculturel est significatif.

Toujours à partir des tests de novembre, nous faisons aussi l'hypothèse des différences de performances en fonction de la nature des exercices proposés pour l'accord sujet-verbe. En effet, l'exercice 3, tel que décrit plus haut comme un exercice simple sur la règle d'accord sujet-verbe devrait être mieux réussi que les autres, notamment les exercices 1 et 2 assez proches de la production d'écrits. Nous souhaitons ainsi examiner s'il y a des différences entre les classes en fonction des exercices 1, 2, 3 et 4

Enfin, nous faisons l'hypothèse d'une différence de nature des erreurs pour l'accord sujet-verbe. Nous examinons ainsi s'il y a des différences significatives entre les classes quant à la nature des erreurs : omission, confusion, adjonction, telles que définies plus haut

4.2.2.4.2. Description longitudinale du profil des classes

Pour dresser un profil longitudinal et mesurer la progression des performances des classes par niveau, nous nous appuyons sur la comparaison entre les tests de novembre, janvier et juin.

Nous faisons tout d'abord l'hypothèse que les élèves, par niveaux, ont progressé de façon significative. Nous examinons alors si cette progression est plus marquée pour certaines classes. Nous souhaitons aussi être attentive au milieu socioculturel en fonction de la localisation de l'école. Nous étudions cette progression en fonction des trois critères d'analyse des tests :

- le nombre de mots correctement orthographiés sur le total des mots du test,
- le nombre d'accords en nombre corrects dans le groupe nominal sur le total des groupes nominaux du test,
- le nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total des accords sujet/verbe du test.

Proposant à des enseignants une ingénierie didactique reposant sur les dispositifs innovants évoqués dans le chapitre 2, et donnés comme favorisant les apprentissages par des travaux de recherche en didactique

(Brissaud, Cogis, 2011, Nadeau, Fisher, 2014), nous attendons une progression plus marquée pour les classes avec ingénierie.

Tout comme pour le profil dressé à partir du test orthographique de novembre, nous attendons des différences de progressions entre les classes en fonction de la nature des exercices proposés, mais aussi une évolution de la nature des erreurs, omission, confusion, adjonction, pour l'accord sujet-verbe. Là aussi, nous faisons l'hypothèse d'une évolution plus marquée pour les classes avec ingénierie, avec une plus forte diminution des omissions, les élèves s'entrainant de façon ritualisée, dans le cadre de l'ingénierie, à la vigilance orthographique avec les *balles d'accord* notamment. Nous faisons aussi l'hypothèse d'une augmentation possible des adjonctions comme un effet d'ingénierie et d'expertise. En effet, selon l'étude de psycholinguistes (Totereau et coll., 1997, 1998) présentée au chapitre 1 sur les performances des élèves, la processus cognitif de surgénéralisation est le signe d'un progrès face aux omissions des marques morphologiques. De même, le fait de passer de la surgénéralisation de la lettre –s à tous les pluriels à celle de la marque –nt est présenté comme une progression vers l'expertise. Nous pensons suite à cette étude que même si la marque est erronée le fait de marquer la catégorie verbale est un signe de progression. Nous attendons donc une évolution allant de l'omission à l'adjonction en passant par la confusion : **Omission → Confusion → Adjonction**

Nous renvoyons au chapitre 6 pour une analyse des résultats en fonction de ces critères.

Nous avons précisé en introduction de ce chapitre que nos analyses étaient fondées sur l'articulation d'une double approche : celle fondées sur la mesure des performances orthographiques des élèves et celle fondée sur la caractérisation des pratiques d'enseignement. Nous présentons donc maintenant les données recueillies concernant les enseignants afin de décrire et d'étudier ces pratiques.

4.2.3. Données recueillies concernant les pratiques d'enseignement

Les données recueillies sont de deux natures : les vidéos de classe pour les pratiques observées et les entretiens pour les pratiques déclarées, ceux-ci pour éclairer les observations faites de ce qui se passe *in situ*.

Tableau 9 : tableau récapitulatif des données recueillies concernant les enseignants par groupe de classes, avec ingénierie didactique et sans ingénierie didactique (AI et SI)

AI	SI
Première période – de Toussaint à Noël	
- un **entretien initial** avec l'enseignant avant la première séance quant à son enseignement de l'orthographe. - **3 captations vidéo** de l'utilisation de l'ingénierie didactique : séance initiale, séance intermédiaire sur la phrase dictée du jour, et séance finale de la séquence sur la période	- un **entretien initial** avec l'enseignant avant la première séance quant à son enseignement de l'orthographe - **1 captation vidéo** d'une séance initiale sur l'accord sujet/verbe

- un **entretien** avec l'enseignant à la fin de la période quant à l'ingénierie et à ses effets sur les apprentis-sages et l'enseignement	
Dernière période (juin)	
- **1 captation vidéo** d'une dernière séance au mois de juin pour mesure de l'écart -un **entretien final** avec l'enseignant	- **1 captation vidéo** d'une dernière séance au mois de juin pour mesure de l'écart -un **entretien final** avec l'enseignant

Nous avons souhaité que ces captations vidéos se déroulent dans des conditions les plus écologiques possibles afin d'observer « *la pratique quotidienne d'enseignants et d'élèves, en s'abstenant de les influencer de quelque manière* » (Dufays, 2007). Nous sommes cependant consciente que cette présence du chercheur en classe avec une caméra peut quand même perturber les habitudes de la classe (Bru, 2002 ; Van der Maren, 1995). C'est pourquoi une fois le matériel installé en fond de classe nous avons essayé d'être le plus discret possible et ne sommes pas intervenue dans le cours de la séance.

Les entretiens sont des entretiens semi-dirigés, nous y reviendrons plus loin.

Chacune de ces données a fait l'objet d'un enregistrement vidéo ou audio puis d'une transcription intégrale sous forme de verbatim, selon des normes que nous avons choisies et que nous détaillons.

4.2.3.1. Les normes retenues pour les transcriptions

Au vu des nombreuses normes de transcription des verbatim, nous sommes consciente de la difficulté de l'exercice. Et nous-même avons souvent hésité quant aux décisions à prendre, par exemple sur le fait de retranscrire ou non les hésitations (« euh »), les allongements de sons (<*allongé*>) ou encore le temps des pauses dans le discours. Ces hésitations sont significatives des difficultés, voire des insuffisances des normes choisies. Nous avons tout de même fait des choix avec comme règle d'essayer, grâce à une écoute attentive, d'être au plus près des propos tenus. Ainsi nous avons retranscrit les discours littéralement et intégralement selon la norme orthographique. Les majuscules ne sont pas utilisées en début d'énoncé mais employées pour les noms propres. Plusieurs éléments sont ajoutés afin de placer la transcription au plus près de l'écoute. Par exemple pour les entretiens, l'échange est consigné dans un tableau comportant trois colonnes et autant de lignes que de tours de paroles. La première colonne est consacrée au numéro du tour de parole, la seconde colonne aux initiales du locuteur (CH pour chercheur et PR pour professeur), la troisième colonne aux propos tenus et la quatrième colonne au temps.

Tableau 10 : exemple de transcription des entretiens effectués avec les enseignants

18	PR	Alors sur les affichages ça dépend + + là aujourd'hui euh sur l'accord sujet verbe la trace écrite va être construite euh <*allongé*> avec les élèves et par les élèves + + + après euh sur certains sujets + quand on a suffisamment discuté euh + je fais une fiche euh impri-mée	2 :00
19	CH	Hmm	
20	PR	Voilà + + + je n'ai pas de méthode euh <*allongé*>	
21	CH	Oui	

Par ailleurs, toutes les remarques que nous jugeons utiles (précisions, geste, intonation, allongement des sons, etc…) sont notées entre crochets et écrites en italiques (<*interrogatif*>, <*se lève pour aller le chercher*>, <*allongé*>).

Nous signalons aussi les pauses (+, ++ ou +++ en fonction de la longueur de la pause) et les temps de réflexion et d'hésitation (« euh », « ben »), ou les réponses évasives (« hmm »).

Nous notons également les mots mis en valeur par l'enseignant, qu'il souligne lui-même avec le volume de la voix et dits plus fort. Nous les marquons avec des majuscules (« OUI »). Les mots épelés sont marqués à l'aide de majuscules séparées par un point (« M.O.T »). L'évocation des terminaisons des verbes sont mises en relief grâce à un tiret *(-s* ou *-ent*).

Enfin, nous utilisons le soulignement lorsqu'il s'agit de paroles ou d'écrits en emploi autonymique (« *l'élève écrit <u>voisin</u> sans –s* »).

Ces normes sont utilisées tant pour la transcription des entretiens que pour celle des vidéos. Il y a toutefois quelques différences qui tiennent au support de la retranscription.

Ainsi, pour la transcription des vidéos, en ce qui concerne l'identification des interlocuteurs en présence lors de ces séances filmées, le professeur des écoles est identifié par la majuscule P, les élèves sont identifiés par une astérisque suivie de la majuscule de leur prénom si celui-ci est dit, ou la majuscule accompagnée de la première lettre pour différencier deux prénoms proches (*D pour David / *Da pour Damien), ou simplement la majuscule E pour Élève lorsque celui-ci n'est pas identifié. L'astérisque permet de distinguer le prénom de l'élève non identifié dans le propos du professeur (*E pour Émilie / E pour Élève).

Un autre ajout auquel nous avons dû procéder pour les transcriptions de vidéos est l'astérisque qui précède des propos ou écrits en emploi autonymique lorsque ceux-ci sont erronés (**Il les regardes*).

Enfin, pour retranscrire les vidéos, comme les propos se doublent de caractéristiques visuelles, les précisions entre crochets sont beaucoup plus nombreuses car nous avons souhaité retranscrire les mouvements visualisés au plus juste, toujours avec le même souci d'être fidèle à ce qui est entendu mais aussi vu.

Tableau 11 : exemple de transcription des vidéos filmées lors des séances de classe

44	F*	oui je sais j'ai vu une erreur <*en désignant sa phrase au tableau*>	
45	P	Alors + + vas y + explique nous	
46	F*	Euh là <*en montrant* *<u>*hurle*</u>> j'ai mis -e alors que <u>Les chats</u> il y avait un -s et donc c'est -ent	

Nous utilisons ces normes pour toutes les données recueillies concernant les enseignants.

Si les transcriptions permettent une lecture et une analyse facilitée des données, nous sommes conscients qu'elles sont une première interprétation du chercheur et que le verbatim ne peut être neutre, ne serait-ce

que du fait des choix opérés sur ce qui est noté dans ces crochets ou ce qui ne l'est pas (Schneuwly et Dolz, 2009).

Nous évoquons à présent les différentes données recueillies, tout d'abord les vidéos, données centrales, puis les entretiens, et les critères d'analyse retenus.

4.2.3.2. Vidéos de séance de classe : critères d'analyse des données pour les pratiques observées

Comme précisé plus haut dans le schéma global, nous avons procédé à plusieurs captations vidéos de séance d'enseignement dans chaque classe de l'étude : quatre vidéos pour les classes AI (avec ingénierie) et deux vidéos pour les classes SI (sans ingénierie). Pour les besoins de notre recherche et afin que la comparaison entre les classes soit possible, nous avons demandé aux enseignants SI que les séances présentées portent sur la mise en œuvre d'un même objet d'enseignement, l'accord sujet-verbe, et aux enseignants AI de présenter la séance prévue par l'ingénierie didactique. Nous souhaitons, à travers ces séances filmées, observer et décrire les « habitudes d'action » (Sensevy, 2006) de ces enseignants. Pour cela, nous nous appuyons pour déterminer les critères d'analyse sur les concepts et outils pour l'analyse de pratiques d'enseignement que nous avons définis dans le chapitre 3. Les critères se répartissent en fonction des trois dimensions mésogénétique, chonogénétique et topogénétique.

4.2.3.2.1. Dimension mésogénétique : matériaux et discours pour enseigner l'orthographe

Scénario didactique choisi par les enseignants.

Selon le processus de double sémiotisation (Schneuwly, 2002), nous souhaitons observer le support matériel donné aux élèves pour traiter de l'accord sujet-verbe, notamment la nature et la structure des phrases choisies. Il s'agit aussi de porter attention aux discours de l'enseignant qui vont « guider l'élève sur les dimensions considérées comme essentielles de l'objet » (Schneuwly et Dolz, 2010, p. 33-34)

En ce qui concerne le support, en effet, nous avons posé dans le premier chapitre, l'importance d'aborder les morphogrammes grammaticaux selon une perspective systémique (Catach, 1980), notamment du fait de l'opacité de l'orthographe française. Nous observons alors si les phrases proposées :

- amènent les élèves à faire des liens et à travailler sur la chaine d'accord, notamment avec la présence choisie de « rupteurs distracteurs » (Jaffré, Bessonnat, 1993), du type du type Nom 1 de Nom2 Verbe, avec Nom1 et Nom2 comme deux sujets plausibles du même verbe (exemple Le chien des voisins arrive) et Nom1 et Nom2 différents ou non en nombre (exemple *Les pommes de la branche tombent*) ou du type Pronom1 Pronom2 Verbe (Fayol, Largy, 1992),
- impliquent une réflexion sur le pluriel et notamment le pluriel verbal, celui-ci étant jugé comme le plus problématique (Brissaud, Cogis et Totereau, 2014),
- font réfléchir les élèves sur le fait que certains pluriels sont plus difficiles à marquer que d'autres, notamment avec l'impact de l'homophonie nom/verbe (Cogis, 2013, Brissaud, Cogis et Totereau, 2014). Le recours au système orthographique et aux liens dans la chaine d'accord est là essentiel. Nous étudions si les enseignants s'y réfèrent.

En ce qui concerne le choix des exercices donnés aux élèves, nous souhaitons être attentifs au lien qu'ils peuvent entretenir avec les dispositifs innovants présentés dans le chapitre 2, tels la *phrase dictée du jour* qui a fait ses preuves (Nadeau, Fisher 2014). Pour les enseignants AI, ces exercices sont proposés dans le dispositif. Il ne s'agit pas de savoir s'ils utilisent des outils, ceux-ci (*mot signal* et *balles d'accord*) étant donnés dans le script didactique, mais plutôt comment ils les mettent en œuvre. C'est le cas par exemple avec la cinquième séance vidéo consacrée à la mise en place de la phrase dictée du jour et dont nous proposons l'analyse au chapitre 9.

Supports pour le discours : affiche, règles, traces (*balles d'accord*)

Comme supports pour le discours, nous souhaitons observer le recours éventuel des enseignants à l'affichage, aux règles et procédures ritualisées, rappelées dans le souci d'opérer un « contrôle rétrospectif » (Largy, Fayol, 1992, p. 97). Nous avons vu la difficulté que pose l'écriture des accords et l'intérêt de souligner avec les élèves l'importance de la vigilance orthographique (Geoffre, 2013). Avec les enseignants AI, nous voulons être doublement attentifs à la notion de traces, grâce à l'observation de la mise en œuvre et de l'utilisation de l'outil des « *balles d'accord* » lors de la séance vidéo 1. Cet outil se donne comme un relai concret du raisonnement métagraphique et comme une matérialisation des liens dans la chaine d'accord.

Discours pour enseigner l'orthographe et l'accord sujet-verbe : une attention aux procédures sémantiques et/ou morphosyntaxiques pour trouver le sujet et le verbe.

Une des premières manières de présenter l'accord sujet-verbe est de le présenter en action à travers les procédures grammaticales pour trouver le sujet et le verbe.

Pour trouver le sujet, plusieurs procédures peuvent être utilisées. Ce peut être une procédure reposant sur des critères syntaxique et morphologique mis au point par la linguistique (Riegel, Pellat, Rioul, 2008) avec un encadrement par *c'est qui*. Ce peut être à l'inverse une procédure reposant sur des critères sémantiques, et dont nous avons vu qu'ils pouvaient favoriser les erreurs (Riegel, Pellat, Rioul, 2008). Cette différence de procédures attendues souligne la tension entre modèles linguistiques concurrents et contradictions entre modèles grammaticaux, que nous pouvons peut-être voir comme autant de modèles disciplinaires en acte (Garcia-Debanc et Sanz-Lecina, 2009).

De façon plus générale, nous souhaitons aussi être attentive aux manipulations syntaxiques proposées par les enseignants, dont nous avons évoqué leur difficile application (Boivin, 2009). Ce sont les manipulations comme l'effacement, l'ajout, le remplacement, le déplacement, manipulations étant efficaces si elles sont « complètes » et respectent ces trois étapes : la nommer, la faire réaliser, demander un jugement de grammaticalité sur son résultat (Boivin 2009, Nadeau, Fisher, 2014). Nous observons ainsi :

- la procédure pour trouver le sujet,
- le type de procédure : syntaxique et/ou sémantique,
- le fait que ce soit l'enseignant ou l'élève qui verbalise sur cette procédure,
- si cette procédure est simplement nommée ou si elle est aussi appliquée grâce à des manipulations syntaxiques,
- et enfin si les élèves portent un « jugement de grammaticalité » (Boivin, 2014).

Cette observation se fait sur l'analyse d' » événements remarquables » choisis dans les séances observées en classe parce qu'ils évoquent ces points.

4.2.3.2.2. Dimension chronogénétique

Une attention à la contextualisation

Un autre point que nous souhaitons observer dans les pratiques d'enseignement de l'orthographe, est la volonté ou non des enseignants de travailler sur la « mémoire didactique » (Brousseau, 1998). Cela nous renvoie à la conception même de la transposition didactique du savoir et de sa progressivité : de quel savoir parle-t-on ? Doit-il s'inscrire dans le temps pour être enseigné ? La mémoire didactique est ainsi en lien étroit avec la temporalité des apprentissages, temps qui est aujourd'hui vu par les chercheurs en didactique de l'orthographe comme précieux et surtout incontournable et nécessaire (Brissaud et Cogis, 2008, Geoffre, 2013). Le fait de déployer cet horizon permet aussi aux élèves de dédramatiser les apprentissages et de les concevoir comme toujours en progrès. Cela fait écho avec ce que représente l'erreur, à savoir un outil (Astolfi, 1997) et non une sanction.

Une attention au temps utile / temps de travail disponible

Dans les processus médiateurs, le temps en classe est perçu comme une composante principale à étudier, avec une distinction entre le temps consacré à une tâche et le temps d'engagement des élèves pour la mesure de l'implication des élèves comme « temps utile » (Bru *et al*., 1999, p. 102). Cette mesure du temps utile est présentée comme particulièrement importante pour les élèves en difficulté sachant que ce sont eux qui sont démobilisés en premier. Pour mesurer ce « temps utile » les auteurs nous engage à porter attention aux interactions verbales entre l'enseignant et les élèves, en citant une étude d'Osborn et Broadfoot (1992) qui montrent que « plus la proportion d'interaction centrées sur le contenu est élevée, plus elle suscite chez les élèves une activité d'écoute (1999, p. 104). L'engagement des élèves sur une tâche est donc primordial pour favoriser une attention et une implication propices pour les apprentissages. Nous souhaitons observer l'écart entre le temps prévu et donné par l'enseignant pour réaliser les tâches et le temps effectivement passé à travailler par les élèves, écart qui se révèle comme d'autant plus faible que les enseignants parviennent à enrôler les élèves et à capter puis maintenir leur attention. Ainsi, sept items sont dégagés pour caractériser l'engagement des élèves dans le travail (HAMRE et al., 2005, p. 17), items

adaptés librement selon les auteurs de l'outil américain CLASS (Classroom Assessment Scoring System) de Pianta *et al.,* (2008), et en lien avec un climat de classe serein :

- les routines : les élèves savent se repérer dans les différentes formes de travail proposées. Ils savent ce qu'ils ont à faire. Il n'y a pas de flottement.
- l'occupation : pendant les tâches, les élèves sont occupés. Ils sont « au travail » et perdent peu de temps à attendre.
- la fin de la tâche : lorsque les élèves ont fini la tâche proposée, ils disposent d'une réserve d'autres activités à réaliser. Ils connaissent ces possibilités et les mettent en œuvre.
- l'engagement : les élèves sont engagés dans les tâches proposées. Ils semblent attentifs et intéressés par leur travail.
- le matériel : le matériel des activités est prêt et accessible. Il est utilisé ou distribué de manière efficace.
- l'incitation : l'enseignant favorise l'engagement des élèves en circulant dans les rangs, en observant leur travail ou en les incitant à poursuivre.
- les transitions : les transitions entre deux tâches sont rapides et efficaces.

Nous verrons ainsi si quelques-unes de ces caractéristiques se retrouvent dans les séances observées afin de maintenir les élèves centrés sur la tâche d'apprentissage, ce que Goigoux, Jarlegan, Piquee, (2015) appellent « la part de temps de travail disponible ». Nous serons particulièrement attentifs à ces écarts dans la gestion du temps didactique de la séance video 2 des enseignants AI grâce au synopsis, que nous précisons plus loin et dont nous nous servons pour une meilleure compréhension de « l'action didactique ».

4.2.3.2.3. Dimension topogénétique : une attention au degré de guidage.

Nous souhaitons observer pour cette partie le volume des échanges, la modalité des échanges (question-réponse), les modes d'organisation du travail et de regroupement des élèves, mais aussi la prise en compte des phases de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation dans le cadre du contrat didactique souhaité par l'enseignant.

Nous avons évoqué dans les chapitres précédents le rôle primordial de l'enseignant et de ses gestes professionnels pour favoriser réflexion des élèves et approche métacognitive (Nadeau, Fisher 2014). Il s'agit de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, en s'appuyant sur l'importance de la verbalisation des représentations et de la confrontation (Brissaud et Cogis, 2011). L'enseignant permet cela grâce à sa posture de guide qui amène par exemple les élèves à un raisonnement grammatical complet. Dans cette perspective, mémoire didactique et sens donné aux apprentissages sont intimement liées. Les élèves mettent du sens dans ce qu'ils doivent faire, et cette compréhension des buts et des tâches doit faciliter les apprentissages. Par ailleurs, la mesure de ce degré de guidage permet de prendre en compte

le degré de dévolution, et le possible transfert de la situation didactique vers une situation adidactique (Brousseau, 1998).

Nous proposons cette grille récapitulative des critères d'analyse.

Tableau 12 : Grille des critères d'analyse des pratiques observées

Dimension mésogénétique	Dimension chronogénétique	Dimension topogénétique
- Scénario didactique - Phrases choisies - Supports pour le discours - Procédures	- Contextualisation - Part de temps de travail disponible	- Degré de guidage

Nous utilisons ces critères pour les pratiques d'enseignement des dix enseignants de la recherche, sachant qu'il s'agit d'une description de ces pratiques pour tous les enseignants (Si et AI) qui se double de la description d'une mise en œuvre pour les enseignants AI.

Pour cette catégorie d'enseignants (AI) et face au grand nombre de données auquel nous avons été confrontée, nous avons choisi de traiter la séance vidéo 1 grâce à l'élaboration de synopsis, « méthode pour décrire et condenser l'immense masse de données » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 7), afin de pouvoir affiner nos analyse et accéder à « la logique de l'action didactique » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 7). Nous avons traité par synopsis les six premières séances filmées des enseignants AI, synopsis que nous détaillons à présent.

4.2.3.3. L'utilisation du synopsis pour les séances vidéo 1 des classes AI

4.2.3.3.1. Définition du synopsis

Le synopsis a été conçu par l'équipe du GRAFE[2] (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006 ; Schneuwly & Dolz, 2009) afin de décrire des objets enseignés en classe de français, notamment la rédaction de textes argumentatifs et la subordonnée relative. Les chercheurs le définissent comme :

> « un outil méthodologique qui sert à condenser une grande masse de données en une unité saisissable, de taille appropriée, pour rendre comparables et analysables des séquences d'enseignement sur un objet délimité. » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 90)

Cet outil de traitement permet ainsi une réduction des données retranscrites dans un verbatim, donnant ainsi une « *vision holistique de la séquence de travail dans laquelle* [l'objet] *s'inscrit et se déploie* » (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006, p. 175). Les caractéristiques de « *l'action didactique* » (Schneuwly

[2] Groupe romand d'analyse du français enseigné de l'université de Genève.

& Dolz, 2009) sont alors mises en lumière à travers l'étude des dispositifs et permettent des comparaisons longitudinales ou transversales quant à l'évolution de l'objet ou l'analyse des pratiques dans les séquences. Pour cela, comme le précisent aussi les chercheurs, « *il faut cependant déterminer le degré de réduction de l'information, la forme de réduction et l'orientation de celle-ci » (*Schneuwly et Dolz, 2009*, p. 90).*

C'est pour cette mise en adéquation entre outil et objet de recherche que plusieurs chercheurs, à la suite de l'équipe genevoise, ont procédé à une adaptation de cet outil. C'est le cas notamment de Blaser (2009) qui déplace le « *focus de l'objet enseigné vers les pratiques enseignantes* » (Blaser, 2009, p. 117) autour des tâches de lecture et d'écriture en classe de science et d'histoire à l'école secondaire, au Québec. Cet outil a aussi été utilisé par Falardeau et Simard (2007) pour observer le rapport à la culture des enseignants de français, par Boivin (2009) sur les jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire, ou plus récemment par Lord (2014) et l'équipe d'ELEF[3] pour étudier les pratiques d'enseignement grammatical au Québec.

4.2.3.3.2. La construction de notre outil méthodologique

À partir de ces travaux de recherche, et confrontée au problème de la masse importantes de données, nous utilisons la forme du synopsis pour réduire les données du verbatim dans la perspective nous aussi de « *saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction* » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 175). En ce qui concerne notre analyse des pratiques d'enseignement de l'orthographe, nous souhaitons extraire des informations comme l'ordre choisi par l'enseignant pour présenter l'objet, la temporalité avec les moments de pause dans le temps didactique qu'elle implique, ou encore le rôle de l'enseignant repéré notamment dans les formes sociales de travail. Le synopsis permet « *de mettre à plat les données, c'est-à-dire de les présenter de manière à en faciliter l'analyse* » (Lord, 2014) sans toutefois perdre l'essence même du propos.

Pour ce travail, nous respectons les trois étapes de l'élaboration proposées : le découpage de la séquence, la réduction des données et la mise en forme du synopsis. Toutefois, si nous reprenons une grande part de ces travaux, nous adaptons cet outil à nos données propres.

[3] ELEF est une recherche dirigée par S.-G. Chartrand. L'équipe d'ÉLEF a réalisé à l'automne 2008 une enquête par questionnaire auprès d'enseignants de français du secondaire des réseaux public et privé sur tout le territoire québécois pour dresser un portrait de l'enseignement du français au secondaire et le comparer à celui qui est issu de l'enquête du Conseil supérieur de la langue française (CSLF) en 1985.

Une des principales adaptations vient du fait que nos données sont celles de séances filmées et non de séquences, ce qui réduit la focale de traitement. Du niveau macroscopique que proposent les chercheurs (Schneuwly & Dolz, 2009), nous passons au niveau microscopique de l'observation des pratiques. Nous ne travaillons donc ni sur le découpage de la séquence, ni sur l'élaboration des catégories d'activités (Lord, 2014). Cela nous oblige alors à procéder à une hiérarchisation différente quant à la présentation de l'objet. Le niveau 1 correspond au titre de notre séance (par exemple la mise en place de la phrase dictée du jour). Concernant le découpage des séances en niveaux, et pour repérer les niveaux principaux (1, 2, 3, etc.) qui sont ceux de l'activité sur l'objet travaillé, nous nous appuyons sur les verbes d'action représentant l'activité demandée aux élèves (lire, rechercher le verbe, rechercher le sujet, etc.). Chacune de ces activités, qui sont autant de « phases » principales sont ensuite déclinées en sous-niveaux correspondant aux différentes actions demandées. Nous nous appuyons sur les mots de liaison comme indicateurs de changement de « phases » comme « bien », « donc », « d'accord », etc. Toutefois, nous précisons que comme Lord et à l'instar de Schneuwly et Dolz, nous examinons l'enchainement des niveaux comme une suite d'activités et de déclinaison de ces activités, dans « une « séquentialité » et non pas comme une hiérarchie » (Lord, 2014). Les activités peuvent ainsi être juxtaposées, sans forcément de rapport de dépendance. En revanche, pour la présentation formelle de notre synopsis, nous avons gardé la configuration proposée par les chercheurs du GRAFE à savoir un tableau en cinq colonnes, précédé d'un entête contenant les éléments d'identification : la caractérisation de la séance, le nom codé de l'enseignant et son appartenance au groupe des classes sans ingénierie didactique (SI) ou avec (AI), l'école, la classe, le degré d'enseignement.

Tableau 13 : exemple d'entête du synopsis

SYNOPSIS de séance d'enseignement – Séance 1 Mise en place des *balles d'accord*s	
Enseignant : AI 1 Classe A	**École 1**
Classe 1	**Niveau : CM1/CM2**

Nous ajoutons à cet entête des précisions sur l'insertion de la séance résumée dans la chronogénèse de la séquence et des autres séances filmées pour cette classe, avec pour chaque séance filmée : sa date d'enregistrement, sa durée, si elle est retranscrite (verbatim), si elle est résumée (synopsis).

Tableau 14 : exemple des précisions apportées sur l'insertion de la séance résumée dans la chronogénèse de la séquence et des autres séances filmées dans l'entête du synopsis

Enregistrées	**22.11.12a (17'01)**	**22.11.12b (11'22)**	**06.12.12 (21'34)**	**18.12.12 (24'34)**	**20.06.13 (29'10)**
Transcrites	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**
Résumées	**x**				

Pour la mise en forme du synopsis, les informations consignées dans le tableau à cinq colonnes se réfèrent aux activités observées en classe :

- leur classement en niveaux qui permettent de séquencer l'action didactique et ainsi d'en

percevoir la structure. Dans cette partie se trouvent aussi les ruptures de l'action didactique : intermèdes, transitions et inserts, sur lesquels nous revenons dans la sous-partie suivante

- les repères temporels et au minutage de chacun des niveaux afin de déterminer la durée des activités ou parties, mais aussi de pouvoir retrouver la donnée dans le verbatim ou la vidéo
- les six formes sociales de travail (FST) que nous reprenons à l'identique des six Formes Sociales de Travail proposées par Schneuwly et Dolz (2009, p. 98) qui se distinguent en travail individuel (I), travail en dyades (D), travail en groupe (G), travail par une démarche question (Q), correction de travaux (C), travail par écoute d'un exposé, cours, explication de l'enseignant (M)
- le matériel utilisé
- leur description : la description de l'activité est une étape essentielle dans le travail de réduction des données mais aussi délicate car elle demande au chercheur de faire des choix quant aux données qu'il va sélectionner. En fonction notamment de notre deuxième question de recherche sur la caractérisation des pratiques observées, nous portons particulièrement attention aux consignes et à la mise en place du dispositif didactique (mésogénèse), au déroulement de l'activité et à la part du temps réellement consacré à l'enseignement de l'objet visé ou « temps utile » (Bru, 2002) (chronogénèse), aux échanges entre enseignant et élèves avec l'importance du métalangage et du rôle respectif de chacun (topogénèse).

Tableau 15 : exemple de synopsis (extrait du synopsis de la première séance filmées pour la classe A)

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
0 Transition DIDA Chronogénétique (contextualisation)	*Séance 1/5 0'00-0'12 12'' 1*	***M***	*Rien n'est écrit au tableau hormis la date du jour*	*Rappel de la continuité du travail du jour avec le travail précédent sur le repérage du verbe et du sujet*
0 Intermède	*0'12-0'15 3'' 1*	***M***		*L'enseignant demande aux élèves de « ne pas faire cette tête » car cela l'intimide ; sans doute un effet de la caméra…*
0 Transition PEDA (mise en place)	*0'16- 0'23 7'' 1*	***M***		*Instaure le début du travail en donnant les modalités de travail aux élèves, à savoir un exercice sur feuille avec une phrase déjà écrite dessus (principe de la phrase donnée). L'enseignant distribue les feuilles et demande aux élèves de lire cette phrase silencieusement tout en distribuant.*
1	**0'23-1'15 52' 1-7**		Distribution de la phrase papier individuel	**Lire la phrase distribuée : Les vipères bleues attaquent le fauve.**
1-1	**0'30-0'51 21'' 1-3**	**I**		**Lecture silencieuse de la phrase distribuée.**
1-2	**0'52-1'15 23'' 4-7**	**Q**		**Lecture à haute voix de la phrase distribuée par 2 élèves successivement**
2	**1'16-5'08 3'52 7-25**			**Rechercher le verbe de la phrase**
2-1	**1'26-2'10 44'' 7-13**	**Q**		**L'enseignant demande aux élèves « de se rappeler comment on fait » pour trouver le verbe. Appel à la mémoire didactique des procédures instaurées dans la classe.**
2-1-1	1'34-2'10 36'' 8-13	**Q**		Réponse des élèves : changer le temps de la phrase et rappel de l'enseignant de l'utilisation des trois mots « magiques » : hier, demain et maintenant

0 Insert-régulation	*1'49-1'59 10''*	***M***		*L'enseignant justifie le choix de l'emploi de « maintenant » par rapport à aujourd'hui qui n'induit pas toujours le présent pour changer le verbe de la phrase et le mettre au présent.*

Comme on peut le voir dans cet exemple, la colonne concernant les niveaux n'est pas seulement consacrée aux activités et à leur découpage. Et dans la perspective de l'étude du « temps utile » (Bru *et al*., 1999), réellement consacré à l'objet enseigné, nous faisons une attention particulière aux intermèdes, transitions et inserts.

4.2.3.3.3. Intermèdes, transitions et inserts

Pour les chercheurs genevois du GRAFE, les séquences sur un objet d'enseignement sont soumises à des ruptures qui peuvent être de plusieurs natures et qui sont notées 0 et par leur nom dans la colonne des niveaux. Ainsi :

- « les **intermèdes** correspondent à une rupture totale du fil de la leçon par un évènement en dehors de l'objet de l'enseignement »
- « les **transitions** correspondent aux annonces diverses, faites par l'enseignant en général, de type résumé rétro- ou proactif de la période ou de la séquence d'enseignement », les chercheurs distinguant les transitions « intégrées dans une unité d'un niveau donné de la séquence et qui l'introduisent » et les transitions « qui se situent à un niveau plus élevé et structurent la séquence »
- « les **inserts** sont des moments de décrochement du cours de la leçon mais en relation plus ou moins forte avec l'objet enseigné ». Les chercheurs donnent l'exemple de l'institutionnalisation qui peut se faire sous cette forme. (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 95-96)

Dans le cadre de notre recherche, nous adaptons ces ruptures et les précisons. Nous soulignons que nous empruntons les exemples à l'extrait de synopsis placé ci-dessus de la première séance filmée de la classe A, séance que nous analysons au chapitre 8.

Ainsi, nous gardons la même définition pour les intermèdes, qui sont un moment de rupture totale, comme dans l'exemple ci-dessus où il s'agit d'un échange entre enseignant et élève mais sans lien avec l'objet d'enseignement.

Par exemple : « *L'enseignant demande aux élèves de « ne pas faire cette tête » car cela l'intimide ; sans doute un effet de la caméra* »

En revanche, concernant les transitions, nous distinguons :

- les « transitions didactiques » (notées DIDA) qui concernent l'objet de savoir, et ce, soit dans une perspective mésogénétique, soit chronogénétique.

Par exemple : « *Rappel de la continuité du travail du jour avec le travail précédent sur le repérage du verbe et du sujet »*

- les « transitions pédagogiques » (notées PEDA) qui concernent la gestion de classe.

Par exemple : « *L'enseignant instaure le début du travail en donnant les modalités de travail aux élèves, à savoir un exercice sur feuille avec une phrase déjà écrite dessus (principe de la phrase donnée). L'enseignant distribue les feuilles et demande aux élèves de lire cette phrase silencieusement tout en*

distribuant. »

Dans les exemples proposés, nous avons une transition didactique chronogénétique qui concerne la contextualisation de la séance et une transition pédagogique quant à la mise en place de cette séance, notamment avec la distribution des feuilles pour l'exercice.

Pour les inserts, nous apportons aussi des précisions sur le type de décrochage, celui-ci nous paraissant révélateur, les propos insérés étant plus ou moins en rapport avec l'objet enseigné. Nous distinguons ainsi :

- « l'insert-digression » pour lequel l'enseignant tout en s'appuyant sur l'objet enseigné se reporte sur un autre objet jusqu'à parfois en perdre l'objet premier de vue.
- « l'insert-régulation » qui permet à l'enseignant d'expliciter un point important ou de remettre les élèves dans l'objectif souhaité
- « l'insert-institutionnalisation » qui permet à l'enseignant d'institutionnaliser le savoir

Nous reprenons l'exemple proposé : « *L'enseignant justifie le choix de l'emploi de « maintenant » par rapport à aujourd'hui qui n'induit pas toujours le présent pour changer le verbe de la phrase et le mettre au présent. »*. C'est un *insert-régulation*, l'enseignant expliquant un point important lié à l'objet d'accord sujet-verbe au présent.

La distinction entre « insert » et « transition » réside pour une large part dans la gestion du temps didactique, ou chronogénèse, les inserts étant des pauses, alors que les transitions entre deux niveaux, ou à l'intérieur même d'un niveau, de la séance permettent la progression ou le lien. Ces ruptures nous semblent donc aussi importantes que le cours même de la séance, ayant défini, dans le chapitre 3, le temps comme un des processus médiateurs principaux pour l'étude des pratiques d'enseignement.

4.2.3.3.4. Les grilles d'analyse issues du synopsis.

Le synopsis permet de dresser une architecture de la séance pour comparer le déroulement de l'activité dans les différentes classes. Nous pouvons aussi procéder à un travail d'analyse à différents niveaux grâce à une épuration successive du synopsis obtenu, en supprimant certains niveaux.

Nous pouvons enlever les moments de rupture (intermèdes, transitions et inserts) pour ne garder que les titres et sous titres liés à l'objet enseigné, à savoir la mise en place des *balles d'accord*. Cela nous permet de concentrer notre analyse uniquement sur l'objet enseigné et le déroulé choisi par l'enseignant quant aux activités proposées.

Par exemple pour la classe A, nous si nous ne gardons que les niveaux principaux. Cela permet d'identifier clairement la succession des étapes principales et les procédures choisies.

Tableau 16 : classe A – Synopsis des niveaux principaux

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
1	0'23-1'15 52' 1-7		Distribution de la phrase papier individuel	Lire la phrase distribuée : Les vipères bleues attaquent le fauve.
2	1'16-5'08 3'52 7-25			Rechercher le verbe de la phrase
3	5'09-6'48 1'39 25-35			Rechercher le sujet de la phrase
4	6'49-16'23 9'34 35-			Faire le lien entre le sujet-donneur et le verbe-receveur pour écrire la terminaison du verbe
5	16'24-16'59 35'' 109-113			Faire la synthèse de la séance sur cette mise en place des outils « *balles d'accord* » et « *mot signal* »

Le synopsis permet aussi d'extraire uniquement les moments de rupture, comme par exemple pour la classe A. Nous rappelons que l'intégralité des synopsis pour les premières séances des six classes AI est placée en annexes.

Tableau 17 : classe A – Synopsis des moments de rupture

Nous laissons les niveaux principaux afin de situer à quel moment de la séance ces moments de rupture interviennent.

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
0 Transition DIDA Chronogénétique (contextualisation)	Séance 1/5 0'00-0'12 12'' 1	M	Rien n'est écrit au tableau hormis la date du jour	*Rappel de la continuité du travail du jour avec le travail précédent sur le repérage du verbe et du sujet*
0 Intermède	0'12-0'15 3'' 1			*L'enseignant demande aux élèves de « ne pas faire cette tête » car cela l'intimide ; sans doute un effet de la caméra…*
0 Transition PEDA (mise en place)	0'16-0'23 7'' 1	M		*Instaure le début du travail en donnant les modalités de travail aux élèves, à savoir un exercice sur feuille avec une phrase déjà écrite dessus (principe de la phrase donnée). L'enseignant distribue les feuilles et demande aux élèves de lire cette phrase silencieusement tout en distribuant.*
1	0'23-1'15 52' 1-7		Distribution de la phrase papier individuel	Lire la phrase distribuée : Les vipères bleues attaquent le fauve.
2	1'16-5'08 3'52 7-25			Rechercher le verbe de la phrase
0 Insert-régulation	1'49-1'59 10''	M		*L'enseignant justifie le choix de l'emploi de « maintenant » par rapport à aujourd'hui qui n'induit pas toujours le présent pour changer le verbe de la phrase et le mettre au présent.*
0 Transition PEDA	3'11-3'38 27'' 13	M	« *Ces* » et « *Les* » écrits au tableau	*L'enseignant s'aperçoit qu'il a distribué 2 types de papier avec 2 phrases sensiblement différentes « Les vipères bleues attaquent le fauve » et « Ces vipères bleues attaquent le fauve ». Il demande aux élèves de ne pas en tenir compte et de poursuivre le travail demandé.*
0 Transition PEDA	3'38-4'17 39'' 14	M	Règle de tableau	*L'élève au tableau cherche la règle de tableau pour encadrer le verbe*
3	5'09-6'48 1'39 25-35			Rechercher le sujet de la phrase

4	6'49-16'23 9'34 35-			Faire le lien entre le sujet-donneur et le verbe-receveur pour écrire la terminaison du verbe
0 Insert-régulation	6'49-7'09 20'' 35-40	M		*Suite à une flèche faite par l'élève entre le sujet et le verbe l'enseignant pose le fait qu'il se passe quelque chose entre le sujet et le verbe. L'élève au tableau dit que ça s'accorde.*
0 Transition DIDA chronogénétique (contextualisation)	7'10-7'17 7'' 41	M		*Recontextualisation. Rappel du travail qui sera fait « aujourd'hui » plus particulièrement sur le lien entre verbe, sujet et terminaison*
0 Transition PEDA	11'05-11'10 5'' 64-65	M		*Un élève demande de quelle couleur faire le travail. Cela est égal pour l'enseignant.*
0 Insert-régulation (pluralité/pluriel)	12'01-12'03 2'' 71	M		*Passage de la notion de pluralité (« y'en a plusieurs ») à celle de pluriel grammatical*
0 Insert-régulation (genre/nombre)	12'05-12'47 42'' 71-81	M		*Ce qui semble évident pour le nombre ne l'est pas toujours pour le genre et le déterminant « les » ne permet pas d'entendre la marque du féminin, il faut alors se référer au nom*
0 Transition DIDA chronogénétique (contextualisation)	13'24-13'42 18'' 87-90	M		*L'enseignant souligne le lien entre les erreurs des élèves et le fait que les marques sont parfois silencieuses mais pourtant bien présentes*
0 Insert-régulation (pluriel nominal/pluriel verbal)	15'08-15'10 2'' 101-102	M	Affichage au mur	*Rappel de la terminaison verbale différente de la terminaison nominale et de la raison pour laquelle le verbe est encadré contrairement au GNS qui est souligné. Cette distinction formelle appelle à la vigilance catégorielle*
0 Transition DIDA chronogénétique	15'29-15'31 2'' 103	Q		*Rappel de ce qui s'est dit « tout à l'heure » quant au pronom de conjugaison pour remplacer le GNS et accorder le verbe*
0 Transition PEDA	16'12-16'18 6'' 108-109	M	Lien entre tableau et exercice individuel	*Suite au fait que l'enseignant écrit le titre « les balles d'accord » en haut du tableau sous la date, un élève demande s'il faut l'écrire sur le cahier. L'enseignant se positionne plutôt positivement face à cette requête (« si tu veux, pourquoi pas oui »)*
5	16'24-16'59 35'' 109-113			Faire la synthèse de la séance sur cette mise en place des outils « *balles d'accord* » et « *mot signal* »
0 Transition DIDA chronogénétique (perspective)	17'00-17'01 1' 113	M		*Annonce la suite du travail, à savoir la mise en pratique de cette séance avec une autre phrase.*

L'extraction de ces moments permet un travail d'analyse fine sur la notion de « temps utile » réellement consacré à l'objet d'enseignement visé, tel que défini dans le chapitre 3 consacré aux concepts retenus pour l'analyse des pratiques. Cela permet aussi d'étudier de façon micro les types de ruptures faites par l'enseignant.

Ainsi, nous nous approprions le synopsis et l'adaptons à notre cadre de recherche. Plusieurs visionnements sont nécessaires pour établir les catégories de la mise en forme, puis la mise en forme elle-même et nous sommes vigilants sur « *la visée du synopsis* [qui] *n'est pas de faire entrer les contenus enseignés dans des catégories élaborées en dehors du texte observé* » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 91). Le temps passé pour effectuer ces synopsis est terriblement long mais l'outil produit nous semble efficace pour interpréter nos données et « *présenter une vision holistique de la* [séance] *pour comprendre les pratiques des*

enseignants » (Lord, 2014). Par ailleurs, la lisibilité qu'il procure, nous permet de décrire plus finement les pratiques, les comparer et en extraire des résultats.

Cependant, si cet outil aide à rendre le corpus plus lisible, nous soulignons deux biais inhérents à notre travail pour le concevoir. Tout d'abord, les nombreuses transpositions auxquelles nous procédons peuvent engendrer une perte d'information (Rastier, 2001). Ensuite, ce modèle de synopsis n'a pas fait l'objet d'un « *contrôle collectif de la validité* », « *confrontation des interprétations* » que l'équipe du GRAFE place « *au cœur de la démarche herméneutique* » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 92). Nous sommes consciente de ce biais et regrettons aussi de ne pas avoir pu faire ce travail de validation. Nous devons tenir compte de cela en ce qui concerne la robustesse de nos résultats issus de ce traitement des données.

Ainsi, grâce à la grille d'analyse pour les séances filmées, complétée par l'utilisation du synopsis pour la séance 2 des enseignants AI, nous souhaitons décrire les pratiques d'enseignement de l'orthographe de ces dix enseignants de cycle 3. Nous étudions la séance vidéo 1 sur la séance initiale consacrée à l'accord sujet-verbe des enseignants SI dans le chapitre 7, la séance vidéo 1 sur la mise en place de l'ingénierie didactique des enseignants AI dans le chapitre 8 et la séance vidéo 2 sur la mise en place de la phrase dictée du jour des enseignants AI dans le chapitre 9.

Afin de compléter ce travail d'observation et d'éclairer ces pratiques, nous avons aussi procédé à des entretiens avec ces enseignants.

4.2.3.4. Entretiens avec les enseignants : critères d'analyse des données pour les pratiques déclarées

Premièrement, dans le but de mieux cerner les pratiques d'enseignement de l'orthographe, nous avons choisi d'interroger les enseignants *a priori* sur des aspects précis de leur enseignement de l'orthographe. Nous avons construit un questionnaire pour mener un entretien semi-dirigé, afin de déterminer les éléments saillants des pratiques déclarées des dix enseignants participant à notre travail de recherche : quelle(s) représentation(s) ces enseignants déclarent-ils avoir de la discipline et plus particulièrement de la notion d'accord.

Deuxièmement, nous effectuons des entretiens *a posteriori* quant à l'évolution des pratiques d'enseignement sur l'année. Nous espérons ainsi éclairer les pratiques observées par les pratiques déclarées et étudier leur mise en tension. Nous souhaitons aussi examiner la possible évolution de ces pratiques et peut-être poser la question de la formation continue.

4.2.3.4.1. Conception des entretiens

Pour la construction des questions de ces entretiens, nous nous sommes inspirés librement des questionnaires « enseignants » de la recherche québécoise ELEF[4] (État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois) menée par Chartrand entre 2008 et 2011. Ces questionnaires sont répartis en trois sections : une section permettant d'établir le portrait sociodémographique des enseignants participants, une section sur les pratiques de ces enseignants quant à la grammaire, la lecture, l'écriture, l'oral et la littérature, et une section sur les représentations de ces enseignants sur l'enseignement du français. Nous avons retenu pour nos entretiens des questions relatives aux deux dernières sections, à savoir des questions sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe et des questions sur les représentations quant à cet enseignement, comme par exemple l'importance de certains contenus ou l'interrogation sur la compétence des élèves. Les orientations choisies par la recherche ELEF nous semblaient intéressantes pour répondre à notre première question de recherche sur la description des pratiques déclarées et les représentations des enseignants sur l'enseignement de l'orthographe. Les questions de ce questionnaire n'ont toutefois pas été reprises telles quelles pour nos entretiens et les questions posées aux enseignants sont donc inspirées de la recherche ELEF, mais inédites.

Pour l'entretien initial de novembre, un entretien semi-dirigé, nous proposons huit questions aux enseignants SI et neuf questions aux enseignants AI, la dernière étant une question sur l'ingénierie didactique proposée. L'entretien intermédiaire de décembre pour les enseignants AI comprend cinq questions, toujours posées dans le cadre d'un entretien semi-dirigé. L'entretien final de juin comprend huit ou douze questions en fonction de la mise en œuvre ou non de l'ingénierie didactique. Les questions sont posées toujours dans le même ordre. En revanche, des adaptations de langage peuvent avoir lieu en fonction des échanges entre l'enseignant et le chercheur.

Nous renvoyons aux annexes pour le détail des questions posées.

Pour l'analyse de ces entretiens nous avons conçu des critères d'analyse, liés au contenu des questions posées.

4.2.3.4.2. Construction des grilles d'analyse des entretiens

Dans une perspective épistémique et exploratoire, les entretiens permettent une analyse *a priori* de la caractérisation des savoirs des enseignants sur leur propre pratique.

[4] La recherche ÉLEF menée sous la direction de S.-G. Chartrand a été effectuée de 2008 à 2011. Enquête par questionnaires auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de français et d'élèves de 4e et de 5e secondaire en reprenant substantiellement les questions de l'enquête du CLF de 1985 (Bibeau, Lessard, Paret et al., 1987), ainsi que des vidéoscopies de dix séquences de cinq à huit cours de français.

Une différence notable entre le questionnaire ELEF dont nous nous sommes inspirée et nos entretiens repose sur le traitement des données. En effet, si les données de la recherche ELEF ont été saisies et traitées statistiquement à l'aide du logiciel SPSS, nous proposons un traitement descriptif et qualitatif des réponses données. Nous ne souhaitons pas faire un traitement exhaustif de ces données mais apporter un éclairage pour les pratiques observées.
Afin de décrire les données obtenues lors des entretiens nous avons regroupé les questions selon plusieurs axes d'analyse.

Grille d'analyse de l'entretien initial.

Pour l'entretien initial, nous avons regroupé ces déclarations selon trois axes :

1. Les représentations des enseignants au sujet de la discipline
    - Place et temps accordé à l'orthographe
    - Articulation avec d'autres sous-disciplines du français
    - Articulation avec d'autres disciplines
2. Les pratiques des enseignants : outils et méthodes
    - Outils utilisés par les élèves
    - Outils utilisés par l'enseignant
    - La caractérisation de la méthode de travail
3. Les attentes des enseignants quant à leurs élèves avec la question des difficultés et de leur remédiation
    - Niveau des élèves en orthographe
    - Points à travailler, renforcer
    - Remédiations envisagées pour ces difficultés

Nous souhaitons ainsi dresser un portrait de ces pratiques déclarées, portrait que nous souhaitons croiser et mettre en relation avec les pratiques observées. L'analyse de ces pratiques déclarées servira donc de préambule au chapitre 7 sur la séance initiale quant à l'accord sujet-verbe pour les enseignants SI, et au chapitre 8 sur la séance de mise en place de l'ingénierie pour les enseignants AI.

Grille d'analyse de l'entretien intermédiaire.

Pour l'entretien intermédiaire qui ne concerne que les enseignants à qui nous avons proposé la mise en œuvre de l'ingénierie didactique, nous souhaitons dresser un premier bilan du travail proposé et de ses éventuels réajustements. Il s'agit d'entretiens en lien avec l'évaluation de l'ingénierie didactique et la question de recherche sur les dispositifs proposés et leurs effets sur les pratiques d'enseignement. Nous aborderons cela dans le dernier chapitre de ce travail.

Grille d'analyse de l'entretien final.

Le dernier entretien procède d'un quadruple objectif.

Le premier objectif est la question de l'éclairage des pratiques observées par les pratiques déclarées, mais aussi à celle sur la mise en tension de ces pratiques sur l'année. Ainsi il s'agit de mettre au jour les représentations des enseignants non plus sur l'orthographe de façon générale mais sur l'orthographe pratiquée sur l'année écoulée. Nous pensons que la mise en tensions entre pratiques déclarées et pratiques observées gagne en précision grâce à cette perspective longitudinale.

Le deuxième objectif, qui répond à la question de recherche sur les effets de l'ingénierie didactique, concerne les enseignants à qui cette ingénierie est proposée. Il s'agit d'en permettre une évaluation, notamment dans les modifications qu'elle a pu entrainer sur les pratiques enseignantes et leur conception de ces pratiques (question 4), son intérêt (question 8) et la décision de poursuivre ou non ce travail (questions 9 et 10).

Le troisième objectif, en lien avec la question de recherche sur les pratiques et les performances des élèves, concerne le niveau des élèves tel qu'apprécié par les enseignants, et en creux leurs progrès (question 5), ainsi que la persistance d'éventuelles difficultés (question 6).

Enfin quatrième et dernier objectif, ces entretiens permettent un retour réflexif sur les difficultés rencontrées et le rôle de la formation sur l'enseignement de l'orthographe (question 11). Ces propos sont alors à considérer dans le cadre plus large d'une réflexion sur les pratiques qui pourraient favoriser l'apprentissage de l'accord sujet-verbe.

Ces derniers entretiens serviront de données pour l'analyse des pratiques effectuée dans le chapitre 10.

Ainsi, ces entretiens permettent une meilleure compréhension des représentations des enseignants sur leur pratique, ils permettent d'explorer « l'épistémologie professorale » (Brousseau, 1986) ou encore d'accéder à ce que Reuter (2005) appelle les « histoires ». Comme Chartrand et Lord (2013) nous pensons ces données « *importantes* », cependant « *les données d'enquête sur les pratiques déclarées ne permettent d'analyser que les discours sur les pratiques et non les pratiques elles-mêmes* » (p. 516). C'est pourquoi, nous les proposons parallèlement aux vidéos de classe, données centrales de cette recherche, pour décrire comment la notion d'accord sujet-verbe s'enseigne.

4.3. Le choix des terrains d'observation

Afin de pouvoir observer des pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe, au vu des programmes d'enseignement, des classes de cycle 3 étaient nécessaires. Nous nous sommes centrés sur des classes de CM1 et CM2, la compétence d'accorder sujet-verbe étant une compétence attendue dans ces classes par les programmes de 2008, alors en vigueur au moment du recueil des données. Il nous semblait aussi intéressant de collecter les données dans des terrains d'exercices variés pour que les résultats soient les plus riches possible. La difficulté a été de trouver des enseignants qui veuillent bien ouvrir la porte de leur classe pour de telles recherches.

Dix enseignants des départements de l'Ariège et de la Haute-Garonne ont répondu favorablement à notre requête. Aucun d'eux n'est novice. Nous pouvons qualifier deux des dix enseignants d'experts, les enseignants E et G, car ils sont détenteurs du CAFIPEMF[5]. Ces dix enseignants exercent dans 6 écoles différentes.

Le niveau des classes se répartit comme suit : 2 CE2/CM1/CM2, 2 CM1/CM2, 3 CM1, 3 CM2 ce qui nous permet une comparaison par niveau. Nous faisons en effet l'hypothèse que les performances des élèves sont différentes en fonction du niveau CM1 ou CM2 et que cela influe sur les pratiques enseignantes. Dans le chapitre 6 consacré aux résultats quant à ces performances nous étudions donc les tests selon ce critère de niveau et séparons ainsi les résultats d'élèves pour les classes A, B, et G, classes à double niveau.

Nous pouvons aussi procéder à une comparaison entre classe de même niveau dans une même école, ce qui limite les biais liés au lieu d'exercice des enseignants. Nous précisons que les classes C, D, E et F sont dans la même école (école 3), tout comme les classes I et J (école 6).

Nous pouvons aussi ajouter à nos critères l'éventuel impact géographique, les classes étant en zone plus ou moins urbaine, avec une classe en zone d'éducation prioritaire (G) et une classe en zone rurale (B), selon les critères de zonage INSEE. Nous classons de 1 à 3 ces classes du niveau socioculturel (SC) le moins favorisé, 1 (classes B et G), au niveau le plus favorisé, 3, en fonction notamment de leur éloignement d'un grand pôle et du département, l'Ariège étant plus défavorisé socio économiquement que la Haute-Garonne.

Les classes se caractérisent ainsi :

- Classe A : 7 CM1/18 CM2 dans une école appartenant à la couronne d'un grand pôle Haute-Garonne (SC2)
- Classe B : 9 CM1/9 CM2 dans une commune isolée hors influence des pôles en zone rurale Ariège (SC1)
- Classe C : 25 CM1 en banlieue d'un grand pôle Haute-Garonne (SC3)
- Classe D : 30 CM1 en banlieue d'un grand pôle Haute-Garonne (SC3)
- Classe E : 27 CM2 en banlieue d'un grand pôle Haute-Garonne (SC3)
- Classe F : 28 CM2 en banlieue d'un grand pôle Haute-Garonne (SC3)
- Classe G : 6 CE2/ 7 CM1 / 8 CM2 dans une école appartenant à un petit pôle en zone éclair

[5] Le CAFIPEMF est le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maitre formateur qui est exigé des candidats aux fonctions comportant des activités d'animation, de recherche et de formation dans le cadre de la formation initiale et continue des instituteurs ou des professeurs des écoles.

Ariège (SC1)

- Classe H : 26 CM2 en banlieue d'un grand pôle Ariège (SC2)
- Classe I : 28 CM1 en banlieue d'un grand pôle Haute-Garonne (SC3)
- Classe J : 30 CM2 en banlieue d'un grand pôle Haute-Garonne (SC3)

Nous verrons si ces critères impactent les résultats, notamment en ce qui concerne les performances des élèves, sachant que des écarts importants selon l'origine sociale des élèves sont généralement constatés. En effet, nous renvoyons à la récente enquête de la DEPP de juin 2016 sur l'évaluation numérique des compétences du socle en début de sixième, qui souligne ces niveaux de performance contrastés, notamment selon l'origine sociale.

Nous avons ensuite partagé la population de ces classes en deux groupes et proposé à des enseignants de mettre en œuvre une ingénierie didactique que nous leur avons fournie. Les détails de cette ingénierie sont précisés dans le chapitre 5. Nos choix en ce qui concerne les classes à qui nous avons fait cette proposition se sont appuyés sur le niveau et l'origine géographique de ces classes. En effet, nous avons réparti les terrains d'observation avec et sans ingénierie afin que les classes AI et SI puissent être appariées, tant d'un point de vue du niveau de classe, que de secteur géographique et milieu social. Nous nous sommes assurés aussi de ce que tous les enseignants AI soient volontaires pour mettre en œuvre le dispositif donné. Voici le tableau qui récapitule le contexte d'observation des 10 classes. Nous mettons face à face les classes que nous pensons intéressantes à comparer.

Tableau 18 : contexte d'observation des dix classes participant à la recherche

	Classes AVEC ingénierie didactique (AI)	**SCP**	**Classes SANS ingénierie didactique (SI)**	**SCP**
Caractéristiques des écoles[6] et des classes, et codage utilisé pour anonymer les données.	École 1 -VILLE ISOLEE appartenant à la couronne d'un grand pôle (département31) **Classe A : 7 CM1/18 CM2**	**2**	École 5 –BANLIEUE d'un grand pôle (département09) **Classe H : 26 CM2**	**2**
	École 2 -COMMUNE ISOLEE hors influence des pôles (département09) **Classe B : 9 CM1/9 CM2**	**1**	École 4 –VILLE CENTRE COMMUNE appartenant à un petit pôle (zone ECLAIR) (département09) **Classe G : 6 CE2/ 7 CM1 / 8 CM2 (enseignant expert)**	**1**

[6] Critères de zonage INSEE

	École 3 –BANLIEUE d'un grand pôle (département 31) **Classe C : 25 CM1** **Classe D : 30 CM1** **Classe E : 27 CM2 (ens expert)** **Classe F : 28 CM2**	**3**	École 6 –BANLIEUE d'un grand pôle (département31) **Classe I : 28 CM1** **Classe J : 30 CM2**	**3**

Nous avons travaillé avec ces classes sur une année complète, de novembre à juin et récolté des données à la fois communes mais aussi spécifiques en fonction de la participation ou non des enseignants à l'ingénierie didactique.

Nous pensons que les données récoltées sur ces terrains d'observation permettront de répondre aux questions de recherche précédemment posées de la description des performances orthographiques d'élèves de CM1 et de CM2, de la description de pratiques observées en regard de ces performances orthographiques, et de la caractérisation de ces pratiques en fonction des choix didactiques des enseignants.

CHAPITRE 5 - Ingénierie didactique : principes de construction et activités proposées

Nous avons vu dans le chapitre 1 que les élèves rencontrent de nombreuses difficultés, linguistiques et psycholinguistiques, pour l'apprentissage de la morphologie verbale du nombre. Le niveau des élèves en orthographe grammaticale est en baisse (Manesse, Cogis, 2007) avec le constat de difficultés pour accorder en situation de production d'écrits.

L'orthographe française est organisée en « plurisystème » (Catach, 1980), dans lequel la classe des morphogrammes grammaticaux est souvent non perceptible à l'oral. Pour pallier cette opacité, l'élève doit porter une attention accrue à la chaine d'accord (Jaffré, 1993). Or cette attention entraine une surcharge cognitive. Le raisonnement grammatical pour l'accord du nombre est ainsi très coûteux et demande de grandes habiletés cognitives, notamment pour le pluriel verbal, point nodal des difficultés. Les erreurs sont alors fréquentes comme celle de l'accord par proximité (Largy, Fayol 1994), ou celle de la surgénéralisation de la terminaison *-s* à tous les pluriels, y compris verbaux. A ces difficultés, s'ajoute le facteur informationnel, et les mots « écrans » ou « rupteurs » de la chaine d'accord amplifient la difficulté pour accorder correctement le verbe (Jaffré, Fayol 2008).

Face à ces difficultés, nous avons évoqué, dans le chapitre 2, des travaux de recherche (Jaffré 1993, 2008, Garcia-Debanc, 2009, Boivin, 2009, Fischer, Nadeau 2006, 2014, Brissaud et Cogis, 2011 entre autres) qui étudient la notion d'accord et la morphologie écrite du nombre. Ils prônent une démarche inductive et socioconstructiviste, et mettent l'accent notamment sur les manipulations syntaxiques, la réflexion des élèves et l'attention à leurs conceptions métagraphiques. Pour aider les élèves dans cette démarche complexe, l'enseignant a un rôle fondamental à jouer.

Face aux difficultés identifiées et suite aux propositions des chercheurs, notamment Brissaud et Cogis (2011), nous avons proposé une ingénierie didactique à six des dix enseignants participant à cette recherche. Nous nous appuyons pour la définition de cette ingénierie didactique sur celle que donne Artigue (1990) de « *schéma expérimental basé sur des réalisations didactiques en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation et l'analyse de séquences d'enseignement.* » (Artigue, 1990, p. 285-286). Nous avons donc conçu et proposé à ces six enseignants volontaires une ingénierie didactique pour qu'ils la mettent en œuvre dans leur classe.

Nous présentons dans un premier temps les principes de construction de cette ingénierie. Nous présentons ensuite le dossier que nous avons donné aux enseignants pour qu'ils puissent la mettre en œuvre. Nous précisons ainsi les apports théoriques et les exercices qui composent l'ingénierie didactique de façon générale. Puis nous évoquons précisément la déclinaison de ces apports dans la séquence d'enseignement proposée avec les séances qui la composent. Nous entendons ici par séance une période d'enseignement

dont la durée est généralement de 45mn et par séquence, un ensemble de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées selon des objectifs qui les relient. Enfin, nous décrivons les exercices donnés aux enseignants en complément de cette séquence.

5.1. Quatre principes de construction pour l'ingénierie didactique

Cette ingénierie a pour objectif de favoriser l'apprentissage, appréhendé comme tâche problème, grâce à la mise en œuvre de stratégies dans lesquelles l'erreur et la révision orthographique prennent une place déterminante. Il est aussi essentiel dans ce travail de porter attention aux conceptions des élèves, sous la forme de verbalisations métagraphiques, envisagées comme la face visible du concept du nombre en construction, et permettant un retour réflexif, favorable à la construction de ce concept et de sa morphologie écrite.

Pour cela, quatre principes, relevés par les chercheurs, notamment dans les travaux de Brissaud et Cogis (2011), et évoqués lors de notre première partie, nous semblent primordiaux pour élaborer cette ingénierie. Il s'agit de favoriser :

- une démarche inductive
- une approche métacognitive
- une approche informationnelle, avec une attention à chaque élément de la chaine d'accord (Jaffré, 1993)
- l'appropriation d'outils

Chacun de ces principes fonctionne selon un processus systémique dans lequel chaque élément est lié et interdépendant des autres.

5.1.1. Favoriser une démarche inductive

La démarche inductive consiste à mettre l'élève en situation de découverte, et grâce à l'observation, à l'amener à en déduire des règles. Cette démarche s'oppose à la démarche déductive qui consiste à donner en premier lieu des règles pour pouvoir ensuite les appliquer. Grâce à cette démarche, l'élève prend conscience des processus en jeu dans l'apprentissage. Pour cela, l'enseignant propose des situations didactiques dans lesquelles l'élève joue un rôle actif, de même que des activités permettant d'effectuer un retour réflexif sur la langue.

5.1.1.1. Mise en problème de l'orthographe

Une mise en problème de l'orthographe amène les élèves à réfléchir, à échanger entre eux afin d'éclairer la situation au départ problématique. Liée à une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, la démarche inductive s'appuie aussi sur les interactions entre pairs, avec l'idée que ce que l'élève construit avec les autres, il pourra le faire seul ensuite (Vygotski, 1934/1985). Ces interactions se retrouvent par exemple lors de phases d'émission d'hypothèses explicatives, ou lors de manipulations en groupe.

Justification et conflit sociocognitif sont alors des clés du processus. L'enseignant joue alors un rôle de guide ayant pour vocation de faciliter la prise de conscience du processus mais aussi le possible transfert dans une situation nouvelle. Pour le concept de nombre, il s'agit ainsi de transférer le travail réflexif effectué pour l'orthographe grammaticale en production d'écrits.

Il ne s'agit plus seulement d'acquérir une connaissance - la règle, mais de construire une compétence, celle d'accorder en situation de production, processus complexe. En ce qui concerne le transfert de la connaissance à la compétence, il semble par ailleurs facilité dans des activités de grammaire non décrochées totalement des activités de compréhension et de production de textes (Chartrand, 2009).

Brissaud et Cogis (2011) soulignent aussi l'importance de faire attention aux « fausses activités » qui ne seraient pas de vraies tâches d'apprentissage et n'engageraient pas vraiment les élèves sur le plan cognitif. Par exemple, si l'on s'en tient à la dictée traditionnelle, ou à des exercices où il s'agit d'accorder un verbe avec un sujet déjà identifié, les élèves peuvent appliquer des règles d'orthographe, mais ne comprennent pas réellement le sens des concepts et des relations impliquées dans ces règles. Savoir qu'il faut accorder le verbe avec son sujet ne permet pas de répondre à toutes les situations présentées par la langue française. Le problème d'écarts entre connaissance de la règle et transfert de cette règle en situation complexe de production est soulevé par les enquêtes qui dénoncent une baisse des élèves en orthographe grammaticale (Manesse, Cogis, 2007). Le lien est donc nécessaire entre travail sur la langue et activités de production. Pour l'orthographe, cela passe notamment par la vigilance orthographique et le transfert des compétences dans le travail de révision des textes.

5.1.1.2. Démarche inductive et conception de l'erreur

La démarche inductive pour l'enseignement-apprentissage de l'orthographe trouve aussi une de ses caractéristiques dans la conception de l'erreur. Perçue comme un outil (Astolfi, 1997), elle est une base conceptuelle indicatrice du développement des élèves. Elle n'est pas à sanctionner mais à valoriser comme une trace du concept en construction. L'enseignant a un rôle important pour la compréhension de cette conception qui n'est plus celle de l'erreur-sanction. Il écoute les propositions de chacun, ne juge pas, guide les élèves dans la compréhension du processus, grâce à la prise en compte des verbalisations métagraphiques (Jaffré, 1995, Cogis, Ros, 2003).

Ainsi, un travail selon les critères d'une démarche inductive part d'observations pour proposer une hypothèse. Si cette hypothèse est vérifiée, cela permet alors de généraliser ce qui a été observé sur les exemples à une classe d'objets. Pour une déclinaison de cette démarche en classe, nous nous inspirons des travaux de Paret (2000) en grammaire et proposons une démarche en sept phases.

5.1.1.3. Une démarche inductive en sept phases

- **1ère phase** : procéder à des observations en contexte et à la prise de conscience d'un phénomène

particulier ou d'une difficulté, ici, le problème de l'accord.

- **2ème phase** : faire un rappel des connaissances que les élèves peuvent avoir sur le sujet, et partir de leurs représentations. Selon le principe socioconstructiviste, il est judicieux que ce rappel soit fait par les élèves eux-mêmes. Un lien explicite peut alors être établi entre la règle déjà connue et ce qui est nouveau.
- **3ème phase** : poursuivre par une observation approfondie avec une utilisation des manipulations linguistiques, visant à faire apparaître des propriétés syntaxiques. Pour l'accord sujet-verbe, c'est par exemple l'encadrement par c'est…*qui*, la pronominalisation ou encore l'effacement lorsque le groupe nominal sujet comporte un groupe complément de nom pour trouver le nom noyau du groupe nominal, ou le remplacement pour trouver le référent d'un pronom complément. Suite à cela, les élèves peuvent formuler des régularités. Cette manipulation est d'autant plus nécessaire dans le cadre d'un travail sur l'accord sujet-verbe qu'une réflexion sur les seules bases sémantiques peut induire en erreur, comme notamment la question *qui est-ce qui* ? qui peut conduire l'élève à choisir un sujet erroné ou tronqué, tel que nous l'avons évoqué dans le chapitre 1 (Riegel, 2008). Nous prenons par exemple la phrase *Le chat des voisins parle*, phrase qui fait partie du corpus proposé aux enseignants pour l'ingénierie. Nous renvoyons au chapitre 9 pour une analyse de l'utilisation de cette phrase par plusieurs enseignants lors de séances filmées et de la procédure pour trouver le sujet Dans cette phrase, les élèves, suite à la question *qui est-ce qui parle* ?, peuvent répondre *les voisins*, du fait de la proximité de ce groupe avec le verbe et de la possibilité sémantique de cette réponse. Cela les amène alors à proposer une marque erronée pour le verbe qu'ils accordent au pluriel. L'encadrement par *c'est…qui* permet de délimiter le groupe nominal sujet dans son ensemble : *c'est le chat des voisins qui*. Pour ces manipulations linguistiques, l'enseignant est un guide, permettant une pratique consciente de la langue et l'observation de son fonctionnement.
- **4ème phase** : vérifier les hypothèses et les formulations définitives dans des ouvrages de référence ; « c'est l'étape ou les règles provisoires-hypothèses- deviennent des règles véritables » (Paret, 2000). Dans ce travail collectif d'élaboration, s'appuyant sur les conceptions métagraphiques, les pairs jouent un rôle déterminant (Vygotski, 1998).
- **5ème phase** : travailler à l'élaboration par les élèves et l'enseignant de procédures pour une appropriation de la démarche. Ces procédures permettent une révision orthographique efficace et une avancée vers le contrôle orthographique (Geoffre, 2013).
- **6ème phase** : s'exercer. Dans le souci de rendre l'élève actif, il lui est demandé de faire fonctionner la notion. C'est ce que nous proposons par exemple avec la ritualisation de la phrase dictée du jour, les exercices avec le manuel L.E.O (Jaffré, 1994), ou encore l'attention à la construction de phrases « normales, possibles, impossibles ». Nous présentons ces constructions un peu plus avant lors de l'évocation des exercices de « remue-méninge orthographique » (Brissaud, Cogis, 2011).
- **7ème phase** : réinvestir ce travail en situation d'écriture. C'est la révision par l'élève de son écrit ou de celui des autres, en situation de problème face à son propre écrit. C'est le temps de réinvestissement des « outils » et du transfert. Cette dernière phase favorise le mouvement en trois temps de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation.

5.1.2. Favoriser l'approche métacognitive.

Le deuxième principe de construction de l'ingénierie didactique est de favoriser l'approche métacognitive, grâce à la prise en compte des connaissances métaprocédurales et métalinguistiques.

5.1.2.1. Prise en compte des connaissances métaprocédurales et métalinguistiques.

Nous retenons ces deux notions des travaux des psychologues cognitivistes comme Fayol ou Largy (2008, 2002, 1997), mais aussi des travaux de Brassart (2009) pour qui il s'agit de travailler sur :

- les connaissances déclaratives métaprocédurales « produite [s] conjoncturellement par le sujet agissant qui prend conscience de sa conduite effective et la décrit verbalement » (Brassart, 2009, p. 101),
- les connaissances déclaratives métalinguistiques, qui portent sur un retour réflexif sur la langue.

Le chercheur souligne l'importance à accorder au développement des capacités métacognitives pour une appropriation des concepts. De plus, grâce au travail sur ces verbalisations permettant un retour réflexif sur la langue, les élèves sont en mesure d'accéder à un travail de révision plus efficace et d'exercer un « *monitoring* » (Fayol, 2008) suffisant dans des situations complexes, telles des phrases avec rupteurs ou mots écrans.

5.1.2.2. Faire émerger les conceptions métagraphiques et la réflexion métalinguistique.

L'approche métacognitive repose essentiellement sur la forme des exercices proposés qui permettent de faire émerger les conceptions métagraphiques des élèves. Là encore les pairs et les dispositifs favorisant les échanges jouent un rôle déterminant.

L'enseignant a aussi un rôle important à jouer pour amener les élèves à prendre conscience du travail qu'ils sont en train d'effectuer, et les faire passer d'une activité sur la langue à une réflexion métalinguistique, passer du « quoi » au « comment ». Grâce à cette phase de métacognition, le transfert de l'orthographe vers la production d'écrits et le processus de contrôle sont alors facilités. C'est aussi un facteur décisif pour que l'apprentissage soit durable.

> « Si l'on veut que les élèves soient vigilants dans leurs écrits, il est important de les amener à penser aux futures utilisations de ce qu'ils sont en train d'apprendre :
> - A quoi peut servir ce qu'on a appris ?
> - Que devra-t-on faire la prochaine fois ?
> - A quoi devra-t-on faire attention ?
>
> […] Les échanges sur les procédures et sur l'utilisation future des connaissances sont en effet considérés aujourd'hui comme un appui déterminant pour un apprentissage durable. Ils témoignent d'un engagement intellectuel effectif et d'une implication réelle dans la réflexion métalinguistique » (Cogis, Brissaud, 2011)

C'est ce questionnement que nous espérons faire émerger chez les élèves grâce au travail sur la métacognition proposé comme un des principes de l'ingénierie didactique.

5.1.3. Favoriser une approche informationnelle quant à la chaine d'accord.

Le troisième principe de construction pour l'ingénierie didactique repose sur une réflexion permettant une approche informationnelle quant à la « *chaine d'accord* » (Jaffré, 1993).

5.1.3.1. La langue comme système

Concevoir la langue comme système permet de porter attention aux divers éléments et à la manière dont ils interagissent entre eux. Cependant, il est difficile pour l'élève de percevoir les liens dans ce système sans un « balisage » (Brissaud, Cogis, 2011). L'enseignant doit alors aider l'élève à poser son regard et à réfléchir sur les éléments de ce système, notamment grâce aux manipulations, mais aussi à des outils, comme l'utilisation des « *balles d'accord* » (Jaffré, 1993) sur lesquelles nous revenons plus avant dans ce chapitre et qui permettent de matérialiser les traces des liens entre les éléments de la chaine.

L'approche informationnelle permet de construire progressivement une compréhension du système linguistique, grâce à des activités d'observation que favorise la démarche inductive évoquée plus haut. C'est proposer des activités de substitution, de classement, d'élaboration de séries analogiques afin d'amener les élèves à acquérir un contrôle quant à la réalisation des accords.

5.1.3.2. L'approche informationnelle pour l'accord sujet-verbe

Les difficultés pour l'accord S/V au cycle 3 dépendent essentiellement d'une mauvaise prise d'information quant à la chaine d'accords. Ces difficultés relevées se trouvent accentuées selon la place des éléments sur lesquels portent les accords dans la chaine du GN ou S/V, ou en fonction de l'apparition de rupteurs ou mots écrans (Jaffré, 1993, 2008 et Brissaud et Cogis, 2011).

5.1.3.2.1. Les difficultés liées aux noms avec expansion

La difficulté, lors de la confrontation des noms avec expansion, est de maintenir en mémoire le nombre du nom noyau. Cette difficulté varie en fonction de la longueur de la chaine d'accords et selon que le nom noyau et les différents éléments qui le séparent du verbe ont le même nombre ou pas. Elle est accentuée en cas de verbe homophone au singulier et au pluriel, comme *il joue/ils jouent* [ilju] ou *il mange/ils mangent* [ilmâj].

Il s'agit donc de s'interroger sur le nom qui détermine l'accord, le nom noyau (Chartrand *et al*, 1999) - comme par exemple pour une de ces phrases donnée dans l'ingénierie : *Le chien des voisins arrive*. Conjointement, il est important de travailler sur la dissociation entre sujet et identification du nom noyau du groupe nominal. Gauvin (2014) précise que cette distinction entre identification d'un groupe vs identification du nom sujet est nécessaire si on ne veut pas cantonner les élèves dans une conception restrictive du sujet. Pour cela, nous renvoyons aux étapes pour l'apprentissage qu'elle propose et que nous avons évoquées au chapitre 2. Ces étapes comportent en premier lieu une manipulation syntaxique d'encadrement par *c'est …qui* pour isoler le groupe sujet. Le travail sur le nom noyau qui est donneur de l'accord vient en second.

5.1.3.2.2. – Les difficultés liées aux pronoms précédant le verbe.

Brissaud et Cogis (2011) explicitent la difficulté qu'il peut y avoir avec un pronom jouant le rôle de mot écran qui se trouve être le plus proche du verbe, le « *lien spatial* » étant plus fort de prime abord que le lien grammatical :

> « L'élève qui a retenu comme propriété essentielle du sujet sa place devant le verbe a tendance à prendre ce pronom pour un donneur de marques[…] l'erreur est d'autant plus fréquente que le verbe est homophone au singulier et au pluriel et que le pronom est à une forme marquée, le pluriel pour les verbes à un temps simple[…] tous ces éléments viennent rompre le lien spatial étroit entre le noyau du groupe du nom et le verbe (parfois appelés « rupteurs » ou « écrans »), brouillent la visibilité de la chaine d'accord, font perdre le fil ou déroutent les élèves en les mettant souvent sur une fausse piste. » (Brissaud, Cogis, 2011, p. 225)

Il est donc nécessaire d'effectuer un travail sur le lien grammatical et de pointer avec les élèves cet obstacle éventuel. Des phrases, construites selon ces difficultés et inspirées aussi très largement des phrases proposées par Largy et Dédéyan (2002) selon la structure N1 Pronom V, sont proposées aux enseignants dans l'ingénierie didactique et servent de support de travail pour les exercices. Cette proposition dans l'ingénierie est en lien avec le test orthographique proposé aux élèves et dont les détails sont précisés au chapitre 4.

5.1.4. Favoriser l'appropriation d'outils : importance du « balisage »

Enfin, dernier et quatrième principe de construction de l'ingénierie didactique, c'est le fait de favoriser l'appropriation d'outils par les élèves. Schneuwly (2000) considère les outils pour l'élève comme « des aides pour mieux gérer son propre comportement, pour mieux réussir une tâche, pour capitaliser ses acquis » (Schneuwly, 2000, p. 19). Les outils sont ainsi des organisateurs de l'apprentissage et permettent d'étayer le travail de métacognition évoqué lors du deuxième principe de l'ingénierie.

Les élèves ont besoin d'un étayage permettant cette révision orthographique, un « balisage » (Brissaud, Cogis, 2011). Pour que les stratégies de révision orthographique soient efficaces, l'élève doit pouvoir identifier les zones de difficultés et il appartient à l'enseignant d'orienter ce regard. C'est par exemple, l'utilisation systématique des « *balles d'accord* » (Cogis, 2005), tant en situation d'exercices qu'en production d'écrits, ou le travail sur le mot-signal.

Le passage à l'autorégulation est facilité et l'erreur n'est plus le fruit de l'inattention mais la trace d'une réflexion en train de s'élaborer. Grâce aux pairs et aux arguments qu'ils emploient, cette réflexion peut même se faire réflexion critique. Ce cheminement est la condition d'un niveau d'expertise en orthographe (Cogis, 2005).

L'utilisation de ces outils sera plus amplement développée dans la partie suivante concernant le protocole de l'ingénierie didactique, notamment en ce qui concerne les outils proposés dans le manuel L.E.0 (Jaffré *et al*., 1994).

À partir de ces principes, nous présentons l'ingénierie didactique proposée aux enseignants.

5.2. L'ingénierie didactique : le dossier présenté aux enseignants

L'ingénierie didactique se présente comme une séquence sur les marques du pluriel et la notion d'accord sujet-verbe en particulier, déclinée en plusieurs unités d'enseignement-apprentissage permettant d'atteindre l'objectif fixé par les prescriptions, d' » appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet » (programmes 2008). Nous nous appuyons sur les programmes de 2008 car en vigueur au moment où nous avons proposé cette ingénierie. Pour une comparaison des programmes de 2008 et 2015, nous renvoyons au chapitre 2. Chaque unité est elle-même découpée en séances. Il s'agit pour l'enseignant de travailler en parallèle sur la mise en place des *balles d'accord*s, de la phrase dictée du jour, de la phrase donnée du jour, d'exercices systématiques et ritualisés de révision, de correction d'erreurs liées à la récupération d'instances, et aussi de faire le lien entre ces exercices et la révision orthographique dans des projets d'écriture. Le schéma de synthèse ci-dessous, aussi donné aux enseignants permet une vision panoramique de l'ingénierie didactique.

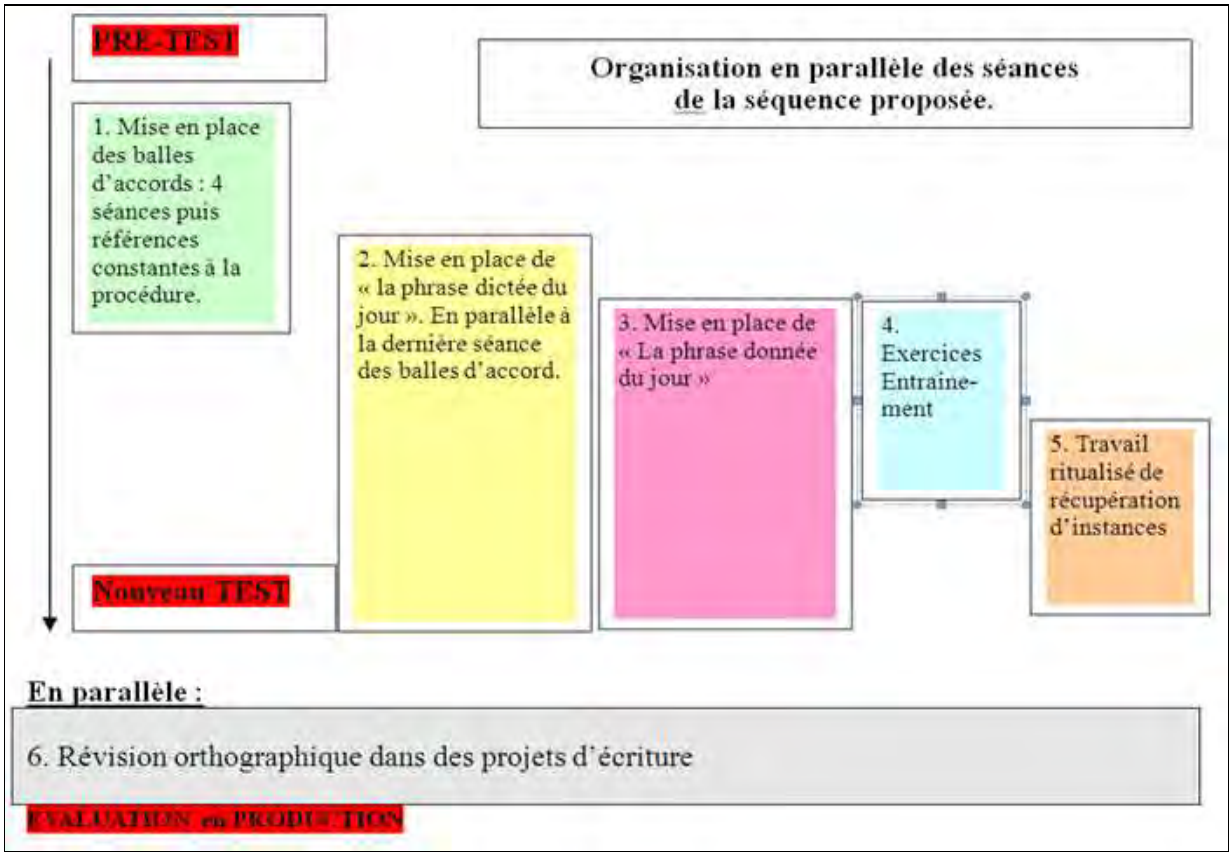

Figure 5 : schéma des séances de l'ingénierie, pour l'aide à la mise en place des activités en parallèle

En fonction des principes que nous venons de détailler et afin de procéder à la mise en œuvre de l'ingénierie, nous avons donné aux enseignants un dossier concernant les activités proposées et le protocole.

Ce dossier a été remis en main propre et a fait l'objet d'une présentation orale individuelle pour les enseignants des classes A et B, et collective pour les enseignants des classes C, D, E, et F faisant partie de la même école. Cette présentation a été faite quinze jours avant la première séance filmée afin que les enseignants puissent se familiariser avec l'ingénierie didactique proposée. Il leur a été dit que, suite à cette présentation, ils pouvaient aussi poser toutes les questions qu'ils jugeraient nécessaires par mail ou téléphone. Mais aucune question n'a été posée. Nous pouvons donc penser que la présentation orale a été jugée suffisante pour la compréhension du protocole et des exercices.

Ce dossier se compose de trois documents que nous présentons tour à tour :

- un recueil de photocopies quant aux apports théoriques nécessaires pour comprendre les enjeux mais aussi le déroulement des exercices proposés.
- une séquence de travail détaillant les objectifs et les séances à mettre en œuvre sur la 2ème période de l'année et à continuer ensuite sur l'année entière. A la fin de cette fiche séquence se trouve le schéma permettant une vision panoramique de l'organisation en parallèle des séances.
- une banque d'exercices complémentaires.

5.2.1. Un recueil d'apports théoriques donnés aux enseignants

5.2.1.1. Constitution du recueil d'apports théoriques

Ce recueil se compose de treize pages comprenant des extraits de l'ouvrage de Brissaud et Cogis, (2011) *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui* et du manuel de Jaffré *et al*. (1994) *L.E.O, CE2-CM1*.

Pour l'ouvrage de Brissaud et Cogis, (2011), les extraits concernent dans l'ordre :

- « La phrase dictée du jour » (Brissaud, Cogis, 2011, p. 64-66),
- « La phrase donnée du jour » (Brissaud, Cogis, 2011, p. 55-58),
- « Le remue-méninge orthographique » (Brissaud, Cogis, 2011, p. 58).

Le choix de ces extraits est motivé par les enjeux des différentes activités qu'ils proposent. Nous les détaillons plus bas.

Pour les deux premiers exercices, les enseignants à qui cette ingénierie est proposée peuvent lire le déroulement, la position de l'enseignant et l'intérêt de ces exercices, tels que détaillés par les chercheures. Pour le remue-méninge orthographique seule la première page est donnée expliquant en quoi consiste ce dispositif.

Pour le manuel de Jaffré *et al*. (1994) *L.E.O, CE2-CM1,* les extraits concernent des informations sur :

- « Des petits mots pour faire attention » (Jaffré et al., 1994, p. 154),
- « comment faire attention aux accords » (Jaffré et al., 1994, p. 159),
- « le mot-signal » (Jaffré et al., 1994, p. 164-166).

5.2.1.2. Les activités proposées dans l'ingénierie didactique en lien avec ce recueil et les quatre principes évoqués précédemment.

Pour les activités proposées, nous nous appuyons sur les travaux de Brissaud et Cogis (2011) et sur le manuel L.E.O de Jaffré *et al*. (1994), tels que proposés en extrait aux enseignants. Nous les présentons successivement pour saisir en quoi ils participent des quatre principes sur lesquels nous avons fondé notre ingénierie didactique.

5.2.1.2.1. Phrase dictée du jour.

Cette activité ritualisée vise à émettre toutes les hypothèses grammaticales et orthographiques possibles permettant d'écrire correctement la phrase dictée par l'enseignant. Après avoir dicté une phrase, l'enseignant relève au tableau toutes les graphies proposées par les élèves afin de les soumettre à discussion. La justification des choix doit permettre d'écarter les graphies erronées. Les échanges verbaux ont un rôle fondamental pour la confrontation et l'évolution des conceptions. Les élèves ont un rôle de chercheurs (expliquer le raisonnement, apprendre à justifier), tandis que l'enseignant joue le rôle de guide, « il distribue la parole et ne se satisfait pas de la bonne réponse, donnée par les meilleurs élèves. Il écoute, reformule, relance, guette. » (Brissaud, Cogis, 2011, p. 65). Nous analysons des séances filmées sur la mise en œuvre de cette activité au chapitre 9.

Brissaut et Cogis donnent cet exemple de l'affichage tableau de la phrase *Rusées, les sœurs de Cendrillon lui donnent de longs travaux à faire*, dictée dans une classe de CM2.

Tableau 19 : affichage tableau de la phrase Rusées, les sœurs de Cendrillon lui donnent de longs travaux à faire, dictée dans une classe de CM2 (Brissaud, Cogis, 2011, p. 64)

Ruser	les	sœur	de	Cendrillons	lui	donne	de	l'on	travaux	a	faire
Rusées		soeurs		Cendrillon		donnent		long	traveaux	à	fair
Rusée		sœurs		Cendrion				longs			
Rusaient		soeures		Candrillon				lon			
Rusé				Cendrillont				longe			
Russer				Sandrillon							
				cendrillon							
				Candrillon							

La phrase dictée du jour s'intéresse aux conceptions des élèves sur le fonctionnement de l'orthographe et dont les erreurs sont le reflet. Pour cela, le rôle des pairs et du conflit sociocognitif sont essentiels. L'enseignant veille dans cet exercice à faire émerger les obstacles, mais aussi les procédures de chacun.

L'objectif est de construire collectivement des connaissances linguistiques et métalinguistiques, mais aussi procédurales et métaprocédurales quant aux liens régissant les accords. Cet exercice, avec l'aide des *balles d'accord*, est un des piliers de notre ingénierie.

5.2.1.2.2. Phrase donnée du jour.

La phrase n'est plus dictée mais donnée par l'enseignant et correctement orthographiée. « C'est un dispositif complémentaire du premier : elle sert à un moment où le besoin se fait sentir de confronter l'élève non plus à ce qu'il croit, mais à ce qui est […] Mis en demeure de trouver une raison à la norme, il se trouve en effet en porte-à-faux avec une conception personnelle et doit trouver une issue […] Elle favorise les remaniements conceptuels. » (Brissaud, Cogis, 2011) Selon le même principe que précédemment, c'est aux élèves de proposer des procédures pour les faire évoluer de procédures de type sémantiques, fondées sur le sens, à des procédures morphosyntaxiques, reposant sur les relations entre les mots. Ils doivent justifier les graphies de cette phrase donnée. Le choix d'une phrase présentant des difficultés est donc particulièrement important pour l'efficacité de l'activité.

Un autre des attendus quant aux bénéfices de ces activités, c'est l'utilisation d'un métalangage grammatical technique et correct, comme l'emploi du terme *pluriel* à la place de celui de *plusieurs*.

Ces activités permettent enfin de travailler sur le concept de « donneur » et « receveur » (Chartrand, 1996), terminologie québécoise pour catégoriser les relations entre les mots et définis dans le chapitre 1 :

- Le *donneur*, habituellement un nom ou un pronom, donne ses marques et ses traits grammaticaux de genre, de nombre et de personne à d'autres mots, variables eux-aussi, avec qui il est lié dans la phrase.
- Le *receveur* reçoit les marques et les traits grammaticaux du donneur. Le déterminant, l'adjectif, le participe passé reçoivent le genre et le nombre du donneur, alors que le verbe reçoit la personne et le nombre.

Par exemple, dans le processus d'accord sujet-verbe, le donneur, le groupe sujet, confère ses propriétés morphologiques, marques de personne et de nombre, au receveur, le verbe.

La réflexion doit s'organiser conjointement sur les axes paradigmatique et syntagmatique. Toujours selon l'accord du verbe avec le groupe sujet, il est nécessaire de catégoriser les mots, d'identifier les liens qui les unissent, autrement dit d'identifier le donneur et le receveur, de connaitre les règles d'accord et le codage associé, de les utiliser ensuite à bon escient.

La phrase donnée du jour fait progresser dans la conceptualisation du fonctionnement de l'orthographe. Les élèves progressent quant au métalangage et passent par exemple de la justification de type morphosémantique *parce que c'est <u>ils</u>* à celle de type morphosyntaxique *parce que c'est pluriel* (Cogis, 2005).

5.2.1.2.3. « Remue-méninge orthographique » (Brissaud, Cogis, 2011).

Le travail de réflexion élaboré précédemment est ritualisé avec une recherche d'automatisation. Dans l'ingénierie didactique, il est demandé aux enseignants de proposer des exercices de façon récurrente mais brève (Brissaud, Cogis, 2011) ;

- des exercices de classement de noms ou de verbes, classement par marques morphologiques et/ou par classe grammaticale
- des exercices de transformation, en surlignant et matérialisant les relations entre donneurs et receveurs, comme passer du singulier au pluriel et observer les transformations
- des exercices de fabrication de phrases, en justifiant les accords, à partir, par exemple, de boîtes à classes grammaticales : piocher un nom et retouver déterminant et verbe associés, piocher un verbe et retrouver un sujet.

Ce travail de fabrication de phrases permet aussi de travailler sur :

- les phrases correctes tant sémantiquement que grammaticalement. Par exemple : *Le chat mange une souris*
- les phrases grammaticalement correctes mais sémantiquement étranges. ¨Par exemple : *La souris mange le chat.*
- les phrases impossibles, grammaticalement incorrectes, même si le sens parait correct, notamment en raison des marques non perceptibles à l'oral. Exemple : **Le chat mangent une souris*

L'objectif de ces exercices est de faire comprendre aux élèves que les liens grammaticaux priment sur les liens sémantiques, à l'origine par exemple des erreurs d'attraction.

Brissaud et Cogis (2011) parlent de « gammes » ou d' « échauffements » nécessaires, afin de consolider la réflexion métalinguistique élaborée lors des exercices précédents, et de progresser vers l'automatisation, comme un scripteur expert pourrait le faire.

Ces derniers exercices sont présentés aux enseignants dans la banque d'exercices complémentaires, à mettre en œuvre parallèlement aux deux activités phares de la phrases dictée du jour et de la phrase donnée du jour. Nous y revenons avec la présentation de cette banque d'exercices.

Ainsi les exercices présentés engagent les élèves aux manipulations syntaxiques, ainsi qu'à la réflexion sur les relations entre les mots comme « des conditions indispensables pour que se forge chez les élèves une attention constante à leur orthographe » (Brissaud, Cogis, 2011).

5.2.1.2.4. « Mot-signal »

Le « mot-signal » est présenté dans le manuel d'orthographe L.E.O (Jaffré *et al* . 1994)

Ce manuel s'inspire des recherches en orthographe privilégiant manipulations et réflexions sur la langue. L'ouvrage montre une volonté d'accorder une place particulière à la relation oral-écrit pour l'apprentissage de l'orthographe. Nous retrouvons ici les deux principales zones du plurisystème de Catach (1980), d'une part une orthographe fondée sur les relations phonie-graphie (phonogrammes) et

d'autre part une orthographe fondée sur des marques que l'on voit, mais que l'on n'entend pas toujours (morphogrammes). Tout comme cette chercheure, les auteurs de ce manuel insistent sur la nécessité de mettre en relation ces deux zones pour une compréhension fine du système.

Pour faire prendre conscience aux élèves de la variation des unités écrites en relation avec les unités orales, le manuel propose un codage mettant en valeur les marques perceptibles à l'oral et donnant le « signal »

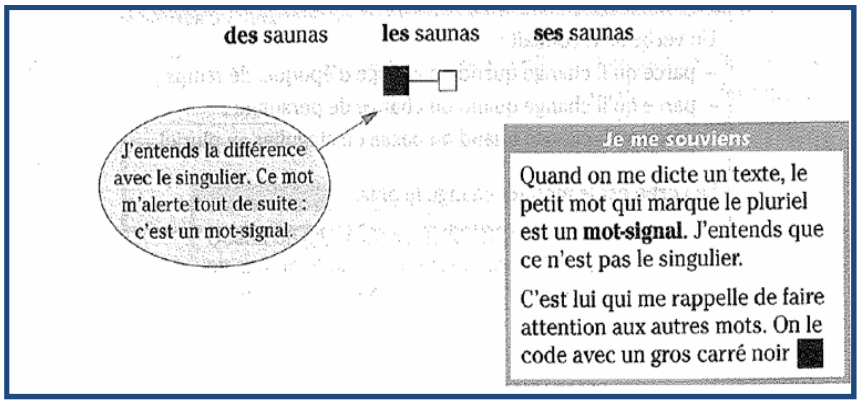

Figure 6 : explication du codage pour le « mot-signal » proposé dans le manuel L.E.O (1994)

Ce mot-signal permet un travail sur les groupes et sur les relations qui s'y tissent, dans une logique allant de ce qui s'entend à ce qui se voit.

5.2.1.2.5. "Balles d'accord" (Cogis, 2005)

Cet outil proposé par Cogis (2005) permet de comprendre et de matérialiser les liens qui unissent donneurs et receveurs, évoqué plus haut.

L'utilisation des « *balles d'accord* » permet de matérialiser ces liens, entre le déterminant et le nom, entre le nom et l'adjectif, entre le sujet et le verbe. Une attention particulière est portée aux « mots signaux » qui indiquent, de façon perceptible à l'oral, le nombre du groupe. Ce sont les déterminants *les*, *des* ou encore le déterminant indéfini *plusieurs* par exemple. Les élèves peuvent alors faire la distinction entre *les enfants jouent* et *l'enfant joue* grâce au déterminant, seule marque du nombre perceptible à l'oral.

Concrètement, la matérialisation du *mot signal* se fait grâce à un rond plein placé juste en dessous de ce mot. La matérialisation des accords non perceptibles à l'oral se fait par un rond vide, placé sous la marque que l'on n'entend pas. Par exemple :

Les enfants dorment dans leur lit.

Ce principe de matérialisation des traces de la réflexion est semblable à ce qui est préconisé par Jaffré (1994) dans le manuel L.E.O.

Nous présentons à présent la déclinaison de ces apports théoriques et des différents exercices dans le cadre précis de la séquence d'enseignement proposée aux enseignants.

5.2.2. Séquence d'enseignement proposée aux enseignants

La séquence d'enseignement proposée aux enseignants se présente sous la forme d'une fiche détaillée reprenant le déroulement des séances proposées et s'intitule « Les marques du pluriel et la notion d'accord ».

Elle porte précisément sur les objectifs de « Connaître les règles d'accord du verbe avec son sujet » et « Appliquer la règle de l'accord » issus des programmes de 2008, en vigueur lors du travail avec ces enseignants. Toute la proposition de travail est focalisée sur les marques du pluriel et plus spécifiquement l'accord sujet/verbe. Nous notons que les marques du genre peuvent être abordées mais ne font pas l'objet d'un traitement spécifique. En effet, nous ne pouvons exclure ces marques, notamment dans le cadre d'un travail sur les liens dans la chaine morphologique. Mais, nous souhaitons nous focaliser dans cette étude sur l'apprentissage de la morphologie du nombre. Ces marques du genre peuvent être reprises par l'enseignant, selon un traitement et une démarche similaires, dans les périodes suivantes.

Cette fiche reprend les différentes propositions didactiques à mettre en œuvre, et présentées comme telles aux enseignants :

1. travail avec les "*balles d'accord*",
2. mise en place de "La phrase dictée du jour",
3. mise en place de "La phrase donnée du jour",
4. exercices. Cela fait référence aux exercices complémentaires dont l'ordre et le choix sont laissés à l'appréciation de l'enseignant,
5. des séquences d'orthographe intégrées aux projets d'écriture, en lien avec les projets de classe de l'enseignant,
6. travail spécifique sur la connaissance des règles d'accord et la distinction des morphogrammes verbe/nom en aide personnalisée, si besoin et laissé à l'appréciation de l'enseignant.

Un schéma de synthèse de cette mise en œuvre est donné aux enseignants dans le cadre de cette fiche pour l'aide à la mise en place des activités en parallèle et donner une vision panoramique de la séquence (voir plus haut la partie sur le dossier donné aux enseignants)

Les finalités de cette séquence sont elles aussi mentionnées.

Il s'agit pour les élèves de :

- réinvestir ce travail lors de toute production d'écrits,
- utiliser les *balles d'accord*s pour laisser des traces du raisonnement et effectuer un réel travail de réflexion sur la langue,
- appliquer les règles d'accord énoncées en préambule à cette séquence. Pour une évaluation de cette compétence, les enseignants utilisent le test orthographique initial. Nous renvoyons pour les détails de ce test au chapitre 4.

Cette séquence se compose de 11 séances de mise en œuvre des propositions didactiques. Elles se déclinent selon le même schéma :

- titre de la séance et temps alloué,
- déroulement de la séance pour les élèves et précisions sur le dispositif, notamment les consignes,
- les objectifs issus des programmes de 2008,
- la place et la fonction de l'enseignant,
- des précisions donnés par le chercheur comme l'importance de la différenciation, l'utilisation de la procédure d'encadrement par c'est qui pour trouver le sujet, ou encore la fréquence de l'exercice proposé dans la séance.

Nous présentons la séance 1 comme extrait du tableau de ces séances, et tel que donné aux enseignants dans la fiche séquence de l'ingénierie didactique. Pour le détail des 11 séances et la séquence complète nous renvoyons aux annexes.

Tableau 20 : séance 1, extrait des 11 séances proposées dans la séquence donnée aux enseignants

Propositions didactiques	**Élèves et dispositif**	**Savoirs (cf. IO)**	**Enseignant place et fonction**	**Observations**
<u>1ère SEANCE</u> **Mise en place des *balles d'accord*.** **45'**	Mise en place des *balles d'accord*. (VOIR L.E.O) La phrase sera calquée sur une des phrases dictées du PRE-TEST et sera choisie en fonction de son impact REMARQUABLE suite à l'analyse du PRE-TEST. Chaque élève reçoit une bande de papier sur laquelle est inscrite la phrase. 2 élèves la relisent à haute voix. Un élève fera le travail au tableau pendant que les autres le feront sur leur bande. <u>Consigne Ce que je dois faire:</u> 1. je recherche et j'encadre le verbe conjugué 2. je recherche le sujet en employant "*c'est...qui*", je le souligne en le reliant au verbe au moyen d'une flèche 3. dans le groupe que je viens de souligner, je recherche le *mot signal* qui m'indique que c'est du singulier, du pluriel, du féminin, du masculin et qui va commander la terminaison des	*→Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet (y compris pronom personnel) dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, et où le verbe est à un temps simple.* *→ Accorder sans erreur le déterminant et le nom, le nom et l'adjectif (épithète)* (repérage du déterminant)	L'enseignant précise aux élèves qu'ils vont apprendre une démarche, un outil pour repérer les liens entre les mots et mettre les marques adéquates. Il a une fonction de guide dans la matérialisation des accords en donnant les étapes du travail. Ces étapes sont issues du livre de D. Cogis "*<u>Pour enseigner et apprendre l'orthographe</u>*" A la fin des étapes, l'enseignant donne le nom de cet outil : les *balles d'accord.* Les élèves ont travaillé : les marques du nom et du verbe, l'accord dans le groupe nominal à partir du déterminant, l'accord sujet/verbe La phrase est copiée sur le cahier d'orthographe avec le tracé des *balles d'accord.* (affiche outil dans la classe) synthèse 1. Repérer la phrase : point, majuscule	N.B : si des enfants sont en difficultés pour trouver le verbe et le sujet, séances en Aide Personnalisée (utilisation de la technique d'encadrement par *c'est qui.*

	autres mots. Je repère ce *mot signal* par un rond plein 4. je fais la même chose avec tous les mots signaux 5. je repère alors les autres mots du groupe souligné qui vont avec le *mot signal* et je place un rond vide sous la terminaison de ces mots, puis je trace la chaine d'accords		2. Encadrer les verbes conjugués 3. Souligner le groupe sujet 4. Repérer dans ce groupe le *mot signal* (indicateur de pluriel, singulier, féminin, masculin) 5. Tracer la chaine d'accord 6. Se corriger et ajouter les marques qui manquent ou supprimer celles qui sont en trop	

Sur les 11 séances proposées, certaines séances sont à reproduire à l'identique plusieurs fois, comme la séance 5, sur la phrase dictée du jour, le travail étant à effectuer au moins une fois tous les quinze jours, même chose pour la séance 6 et la phrase donnée du jour, la séance 8, séance mettant en place un rituel orthographique est à proposer tous les deux jours. La fiche séquence propose ainsi uniquement les séances de mise en place des propositions didactiques qui doivent ensuite être reprises sur la période, mais aussi sur l'année. Pour une vision panoramique des différentes activités de cette séquence, nous renvoyons au schéma récapitulatif évoqué plus haut en introduction de la présentation du dossier donné aux enseignants. Ce déroulement s'accompagne d'exemples d'exercices à utiliser comme demandé dans les séances 7 et 8 ou de renvois à la banque complémentaire d'exercices comme demandé dans les séances 2, 3, 8 et 9, banque donnée à chaque enseignant en même temps que la fiche séance et que le recueil d'apports théoriques.

Ces exercices sont variés (fabrication de phrases, transformation, révision, entre autres) mais toujours en lien avec la séquence proposée. Il appartient à l'enseignant de choisir les exercices qu'il juge pertinents pour ses élèves ou même d'en élaborer d'autres, la liste étant non exhaustive.

Une dernière précision est apportée en fin de la fiche de séquence sur l'importance de l'utilisation des *balles d'accord* et le travail sur le mot-signal. Nous citons la fiche :

> « N.B : Avant ces exercices dont le choix et l'ordre sont laissés à l'appréciation de l'enseignant, un temps est consacré à l'apprentissage des *Balles d'accord* et des MOTS SIGNAUX (Cf. L.E.O). Il est important que les élèves comprennent la relation entre DONNEUR et RECEVEUR et la matérialise (Cf. SEQUENCE PROPOSEE AUX ENSEIGNANTS)
>
> Ces balles (=traces) seront utilisées systématiquement pour chaque exercice, de même qu'en production d'écrits.
>
> Ces balles mettent l'accent sur l'importance de la REVISION ORTHOGRAPHIQUE avec en parallèle :

- La construction d'une GRILLE typologique des erreurs
- L'apprentissage du balisage avec
  - traces de révision
  - Identification des zones d'erreurs possibles (Cf. grille) et stratégies pour les résoudre (Cf. séquence proposée : balles et dictée du jour)

- Travailler sur les périodes suivantes et en parallèle sur la révision des écrits (Cf. Brissaud et Cogis, p. 306 à 311) »

Les enseignants sont ainsi fortement guidés sur les activités à mettre en place et leur finalité. Des choix sont cependant à faire, notamment quant aux exercices complémentaires à proposer aux élèves.

5.2.3. Une banque d'exercices complémentaires

Une banque d'exercices, permettant à l'enseignant de prolonger le travail sur l'utilisation des *balles d'accord*s, le *mot signal* et leur réinvestissement lors de la révision d'écrits, est présentée aux enseignants en même temps que la séquence.

Elle est composée de 42 pages. La masse du matériau donné est importante. Non seulement c'est à l'enseignant de choisir ce qui lui semble pertinent en fonction du contexte de sa classe, mais nous souhaitons aussi proposer des exercices et activités aux enseignants avec une visée de formation continue. Cet apport est donc volontairement conséquent afin que chacun puisse y puiser en fonction de ses manques. Il aurait été intéressant suite à cette proposition d'examiner plus finement les choix des enseignants quant à ce matériau. Nous n'avons pas fait ce travail.

La banque d'exercices est composée d'extraits :

- de la fiche séquence faisant référence aux exercices de cette banque pour les séances 1, 2 et 3 (p. 1 et 2)
- du manuel *L.E.O* (Jaffré *et al.*, 1994) (p. 3 à 28)
- de l'ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui* (Brissaud, Cogis, 2011) (p. 29 à 42).
- Nous décrivons successivement les exercices de ces deux derniers ouvrages.

5.2.3.1. Les exercices du manuel L.E.O (Jaffré et al., 1994) (p. 3 à 28)

Nous avons tout d'abord choisi de sélectionner des exercices dans ce manuel car il accorde une place particulière à la relation oral-écrit pour l'apprentissage de l'orthographe. Ainsi, nous pouvons lire dans l'introduction « *de part et d'autre du bloc Homophonie (identité à l'oral, différence à l'écrit), l'élève travaille en phonographie les limites de la relation oral-écrit et utilise en morphographie l'aide ponctuelle de l'oral pour entrer dans la chaine des accords écrits* » (Jaffré et *al*., 1994). Nous avons vu dans le chapitre 1, l'intérêt d'une telle approche pour la morphographie du verbe notamment dont les marques sont très souvent non perceptibles à l'oral.

Ce manuel nous intéresse aussi par la démarche qu'il propose. Il prend aussi en considération les trois pôles du triangle didactique et en particulier le pôle « élève » grâce à la progression explicite des exercices découpés en trois temps : « *je découvre », « je comprends », « je m'exerce* ». Nous sommes là dans une démarche inductive qui permet à l'élève d'aborder progressivement la règle à partir de constats qu'il aura pu faire au cours de diverses observations et manipulations, comme le remplacement, l'encadrement. D'ailleurs, la règle n'est pas donnée comme elle pourrait l'être dans un manuel traditionnel ; elle se trouve

dans les annexes que l'élève peut consulter dans la rubrique « *je m'informe* ». Cette configuration rejoint l'idée selon laquelle l'énonciation de la règle avant les exercices n'est en rien une garantie de son intégration par l'élève mais annihilerait au contraire toutes possibilités d'interrogation sur la langue. La règle n'est pas un algorithme que l'on apprend par cœur mais une démarche que l'on construit et même que l'on socioconstruit. Cette démarche rejoint le premier principe de l'ingénierie qui est de favoriser une démarche inductive.

Le manuel est découpé en trois domaines : « phonographie », « homophonie » et « morphographie ». C'est dans cette partie que nous avons sélectionné les exercices proposés aux enseignants. L'approche préconisée y est progressive « *des accords qu'on entend aux accords qu'on voit* » (Jaffré, et *al*., 1994). Les enfants observent alors les changements qui peuvent survenir. Le fait de travailler conjointement sur ce que l'on voit et/ou ce que l'on entend leur permet de prendre conscience de la complexité de la langue et d'éduquer leur sens critique. Après avoir classé ces accords selon leur nature, verbale ou nominale, la progression présente le « mot-signal » ou « *comment s'aider de ce qu'on entend pour écrire* », ce qui par ailleurs respecte bien l'ordre d'acquisition relevé par les chercheurs et évoqué au chapitre 1. Ce sont les fiches informatives sur ces deux derniers points qui sont d'ailleurs données aux enseignants dans le recueil pour les apports théoriques tels qu'évoqués précédemment.

Les exercices, tous issus de la partie « morphographie », proposent des entrainements selon les trois modalités progressives : « je découvre », « je comprends », « je m'exerce ». Les exercices portent sur :

- les accords en genre et en nombre (Jaffré et al., 1994, p. 118-129)
- le mot-signal (Jaffré et al., 1994, p. 139-141)
- les variations du verbe (Jaffré et al., 1994, p. 145-153)

Nous trouvons ces exercices intéressants grâce à l'attention constante qu'ils portent aux marques morphologiques mais aussi aux marques perceptibles à l'oral qui sont une aide précieuse pour comprendre les liens des éléments de la chaine. Le mot-signal n'est ainsi pas toujours un déterminant, parfois identique auditivement à l'écrit et à l'oral comme *leur/leurs*. Parfois, c'est le nom qui se fait signal, comme *cheval/chevaux*.

Grâce aux exercices proposés, l'élève aiguise son regard sur la langue et affine sa réflexion. Ces exercices sont nombreux et de formes différentes. Ils permettent un large choix aux enseignants qui peuvent ainsi enrichir le travail donné dans la séquence.

Nous émettons cependant quelques réserves sur l'utilisation de ces exercices. Si ce manuel se révèle pertinent quant à la démarche proposée, il ne doit pas être le seul travail à donner aux élèves, notamment par le fait qu'il ne propose que des groupes isolés et artificiels, et non des phrases organisées, comme cela est le cas en production écrite. Nous pouvons remarquer aussi qu'il n'y a que très peu –voire pas du tout – de variation à l'intérieur de ces groupes de mots : pas de compléments de noms, pas d'apposition, pas

de pronom, or nous avons vu dans le chapitre 1 à quel point ces structures étaient génératrices de difficultés. Ces exercices ne remplacent pas le travail en contexte, dans de vraies situations d'écriture et sur de réels problèmes. C'est alors que pourra s'effectuer le travail de contextualisation/décontextualisation/recontextualisation favorisant un transfert des connaissances vers la compétence d'orthographier en situation de production d'écrits. C'est une des raisons de notre choix de proposer aussi dans cette banque d'exercices complémentaires des exercices issus de l'ouvrage de Brissaud et Cogis (2011), insistant sur le travail en contexte.

5.2.3.2. Exercices de l'ouvrage « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui » (Brissaud, Cogis, 2011) (p. 29 à 42)

Les exercices sont d'une autre nature que ceux du manuel L.E.O. Ce ne sont pas des exercices à donner tels quels aux élèves mais plutôt des propositions d'activités appelées « cartes de l'orthographe » par les auteures. Ces propositions ont retenu notre attention grâce au lien qu'elles établissent entre travail sur la langue et production d'écrits. Ainsi ces propositions : « portent sur les chaines d'accord dans le texte et leur révision, problème majeur en production écrite à l'école élémentaire » (Brissaud, Cogis, 2011, p. 299).

Les activités proposées aux enseignants comme exercices complémentaires de l'ingénierie s'inscrivent dans des propositions sur

- « la continuité des accords ». Il s'agit tout d'abord de quatre activités d' » observation » de ces enchainements (Brissaud, Cogis, 2011, p. 299-302), puis de six activités de « production » d'enchainements (Brissaud, Cogis, 2011, p. 302-306).
- « la révision des écrits » (Brissaud, Cogis, 2011, p. 306-). Les sept activités de cette partie proposent un travail de révision des élèves sur leurs propres écrits.

« Nos propositions vont progressivement amener les élèves à une prise en charge maximale de leurs écrits. L'enjeu est qu'ils s'approprient l'ensemble des outils mis au point en classe et qu'ils intériorisent les stratégies travaillées collectivement » (Brissaud, Cogis, 2011, p. 306). Cela rejoint le dernier principe de l'ingénierie didactique sur l'appropriation d'outils et leur utilisation en contexte.

La diversité proposée dans la banque d'exercices complémentaires a pour but d'apporter un éclairage et un soutien aux enseignants pour les différents moments de la séquence. Les exercices du manuel L.E.O (Jaffré et al., 1994) sont destinés à apporter un complément sur les trois premières séances de la séquence sur la mise en place des *balles d'accord* et du mot-signal. Les activités de l'ouvrage de Brissaud et Cogis sont un complément des dernières séances de la séquence, celles destinées au transfert de la démarche en production.

Le choix des exercices, proposés aux élèves à partir de cette banque, appartient à chaque enseignant, en fonction de ce qu'il jugera pertinent pour compléter le travail entamé avec les autres exercices donnés dans l'ingénierie.

Nous revenons sur ces choix des enseignants dans les chapitres qui vont suivre.

Grâce aux séances filmées en classe, nous analysons et comparons la mise en place de la première séance de l'ingénierie didactique dans le chapitre 8, pour les six enseignants à qui nous avons proposé ce dispositif. Toujours suite à l'étude de séances en classe, nous consacrons le chapitre 9 à l'analyse et à la comparaison de la mise en place de la phrase dictée du jour pour ces mêmes enseignants.

Nous souhaitons, grâce à l'observation *in situ*, mettre en lumière la manière dont les enseignants font de l'orthographe. Ainsi, nous relevons les modes d'élaboration et de transposition didactique interne, grâce à l'analyse des choix effectués et des interactions en classe. Nous espérons alors dégager quelques caractéristiques saillantes des pratiques d'enseignement de l'accord sujet/verbe.

3ème SECTION – Résultats

La troisième section de ce travail de recherche concerne les résultats issus du recueil des données récoltées, ainsi que leur analyse. Elle se compose de quatre chapitres.

- Le chapitre 6 est consacré à l'étude longitudinale des performances dans la gestion des accords des élèves des 10 classes.

Nous étudions dans ce chapitre les performances des élèves à partir des tests orthographiques effectués aux mois de novembre, janvier et juin. Nous mesurons les réussites orthographiques pour chaque classe et par niveau à partir de trois critères :

- le nombre de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots total,
- le nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux,
- le nombre d'accords sujet-verbe corrects sur le total des accords sujet-verbe.

Nous mesurons aussi le nombre d'accords sujet-verbe corrects en fonction des quatre exercices proposés dans le test. Enfin nous analysons la nature des erreurs commises dans les accords sujet-verbe. Nous souhaitons grâce à l'analyse de ces résultats dresser un profil des performances des élèves de ces classes.

- Le chapitre 7 est consacré à l'analyse de la séance de mise en place de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire.

Nous caractérisons chaque enseignant et sa pratique de classe, à partir de ses pratiques déclarées, et grâce à l'observation de la séance menée en classe. Nous observons cette séance à travers le triplet didactique : mésogénèse, chronogénèse et topogénèse. L'analyse nous permet de mettre en relation représentations et pratiques d'enseignement et de dresser le profil des pratiques d'enseignement de ces enseignants sans ingénierie.

- Les chapitres 8 et 9 sont consacrés à l'analyse des séances de classe filmées dans les classes des six enseignants mettant en œuvre l'ingénierie didactique.

Le chapitre 8 est l'analyse de la séance de mise en place de l'ingénierie didactique. Elle est l'occasion d'observer le travail sur deux outils proposés dans l'ingénierie : le *mot signal* et les *balles d'accord*. Le chapitre 9 est l'analyse de la cinquième séance de l'ingénierie didactique sur la mise en place de la phrase dictée du jour. Tout comme pour l'analyse des séances des enseignants sans ingénierie, nous appuyons notre observation sur l'étude des dimensions mésogénétique, chronogénétique et topogénétique. Nous dressons alors le profil de ces six enseignants et dégageons des caractéristiques saillantes de leurs pratiques d'enseignement.

Le chapitre 10 est consacré à la mise en relation des performances des élèves relevées au chapitre 6 et des pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe relevées aux chapitres 7, 8 et 9.

3ème SECTION – Résultats

CHAPITRE 6 - Étude longitudinale des performances des élèves des 10 classes dans la gestion des accords

Pour étudier de façon longitudinale les performances en orthographe des élèves des dix classes, nous avons demandé aux enseignants de leur faire passer des tests. Pour les détails concernant la conception, le traitement et les critères d'analyse de ces tests nous renvoyons au chapitre 4.

Pour rappel cependant, ces tests ont pour objectifs de déterminer le niveau en orthographe des élèves selon trois catégories :

- le nombre de mots correctement orthographiés sur le total des mots du test,
- le nombre d'accords en nombre corrects dans le groupe nominal sur le total des groupes nominaux du test,
- le nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total des accords sujet/verbe du test.

Ce test détermine aussi la nature de trois types d'erreurs dans la catégorie des accords sujet-verbes :

- l'omission : il n'y a pas de trace de l'accord sujet-verbe,
- l'adjonction : l'accord sujet-verbe est erroné, avec un pluriel qui n'a pas lieu d'être (sujet au singulier) mais avec le respect de la classe grammaticale (verbe avec marque *-nt*),
- la confusion : l'accord sujet-verbe est erroné et le morphogramme employé ne correspond pas à la classe grammaticale du verbe.

Ce test comprend quatre exercices :

- écrire un texte à partir de quatre images données,
- écrire un texte à partir d'un début de texte donné,
- accorder des verbes avec des groupes sujets (Déterminant + Nom) au pluriel,
- écrire six phrases sous la dictée.

Les deux premiers exercices sont assez proches de la production écrite. Le troisième exercice porte sur une application de la règle d'accord sujet-verbe. Le quatrième exercice est une dictée avec des difficultés choisies et repérées comme problématique dans le chapitre 1 : des marques de pluriel non perceptibles à l'oral, des phrases avec rupteurs – complément de nom ou pronom complément, des homophonies nom-verbe.

Pour une étude longitudinale de ces performances, le même test a été proposé aux élèves à trois reprises avec des conditions de passation identiques : novembre, en guise de diagnostic, janvier, en guise de bilan intermédiaire et juin, en guise de bilan final. Le test étant le même, et afin d'éviter le plus possible un effet de mémorisation des réponses, aucun retour ni correction ne sont faits ni à l'issue de la passation, ni dans les séances qui suivent cette passation.

Nous précisons que les résultats proposés dans ce chapitre portent uniquement sur les tests des élèves ayant participé aux trois tests, novembre, janvier, juin, soit 207 élèves, 79 CM1 et 128 CM2 répartis comme suit :

Tableau 21 : nombre d'élèves par classe retenus pour l'analyse des résultats des tests orthographiques

	Classe	Nombre de CM1	Nombre de CM1 retenus	Nombre de CM2	Nombre de CM2 retenus
Classes Avec Ingénierie	A	7	7	18	15
	B	8	2	12	6
	C	25	23		
	D	17	17		
	E			27	25
	F			28	26
Classes Sans Ingénierie	G	7	4	8	8
	H			28	22
	I	28	26		
	J			30	26

Pour certaines classes (classe B notamment) le nombre d'élève par niveau est peu important. Nous en tenons compte dans les analyses des résultats.

Nous souhaitons avec ces tests proposer des profils de classe en fonction du niveau en orthographe des élèves des dix classes de l'étude, et selon le niveau (CM1/CM2).

6.1. Rappel des hypothèses à partir des tests orthographiques afin de dresser le profil des classes

Nous rappelons brièvement les hypothèses de recherche liées à ces tests orthographiques dans l'objectif d'une des questions de recherche qui est de décrire les performances orthographiques d'élèves de CM1 et de CM2. Elles concernent notre souhait de dresser un profil initial et un profil longitudinal.

6.1.1. Profil initial des classes : rappel des hypothèses à partir des tests orthographiques de novembre

Notre premier choix est de séparer le corpus en niveau et de traiter comme deux entités les classes à double niveau. Nous pensons ainsi les performances globales des CM2 meilleures que celles des CM1. C'est le premier point que nous vérifions dans les résultats.

Nous comparons alors pour les CM1 les classes : A, B, C, D, G et I, et pour les CM2 les classes : A, B, E, F, G, H et J. Nous examinons si ces classes présentes des différences significatives.

Nous examinons ensuite les différences de performances en fonction de la nature des exercices proposés pour l'accord sujet-verbe. Comme posé dans le chapitre 4, nous attendons de meilleures performances

pour l'exercice 3 sur la règle d'accord sujet-verbe. Nous étudions aussi cette différence en fonction des classes.

Enfin, notre dernière hypothèse est celle d'une différence de nature des erreurs pour l'accord sujet-verbe. Nous relevons ainsi s'il y a des différences entre les classes quant à la nature des erreurs : omission, confusion, adjonction.

6.1.2. Profil longitudinal des classes : rappel des hypothèses à partir des tests orthographiques de novembre, janvier et juin.

À partir de la comparaison entre les tests de novembre, janvier et juin, nous examinons la progression des élèves, par niveaux, et en fonction des trois critères d'analyse des tests : nombre de mots, accords dans le groupe nominal et accords sujet-verbe. Nous étudions si cette progression est plus marquée pour certaines classes, notamment en fonction du milieu socioculturel et de la participation ou non à l'ingénierie didactique proposée. Comme évoqué dans le chapitre 4, nous attendons une progression plus marquée pour les classes avec ingénierie et dont le milieu culturel est plutôt favorisé, soit les classes C et D pour les CM1 et les classes E et F pour les CM2.

Nous attendons aussi une évolution des performances en fonction de la nature des exercices proposés, ainsi qu'une évolution de la nature des erreurs, omission, confusion, adjonction, pour l'accord sujet-verbe. L'hypothèse est celle d'une évolution plus marquée pour les classes avec ingénierie, avec une plus forte diminution des omissions, les élèves étant entrainés à la vigilance orthographique. Nous pensons aussi l'augmentation possible des adjonctions comme un effet d'ingénierie et d'expertise selon le processus : Omission → Confusion → Adjonction. Nous procédons à présent à l'analyse des résultats en fonction de ces différentes questions que nous examinons tour à tour.

6.2. Profil initial des classes à partir des tests de novembre et analyse comparative des performances par niveau

6.2.1. Comparaison des performances globales entre CM1 et CM2

Selon le test Z de Kolmogorov-Smirnov la différence des performances entre les CM1 et les CM2 est significative pour les trois critères des réussites orthographiques ($P < 0{,}001$).

Tableau 22 : test Z de Kolmogorov-Smirnov - Différence des performances en fonction du niveau de classe

Test de novembre		MOTS correctement orthographiés sur total mots	Accords en nombre corrects dans GN sur total GN	Accords S-V corrects sur total accords S-V
Différences les plus extrêmes	Absolue	,413	,316	,401
	Positive	,031	,008	,011
	Négative	-,413	-,316	-,401
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,887	2,207	2,804
Signification asymptotique (bilatérale)		,000	,000	,000

De plus, les moyennes des CM1 sont moins élevées que celles des CM2 comme le montre ce graphique reprenant les résultats pour les trois critères.

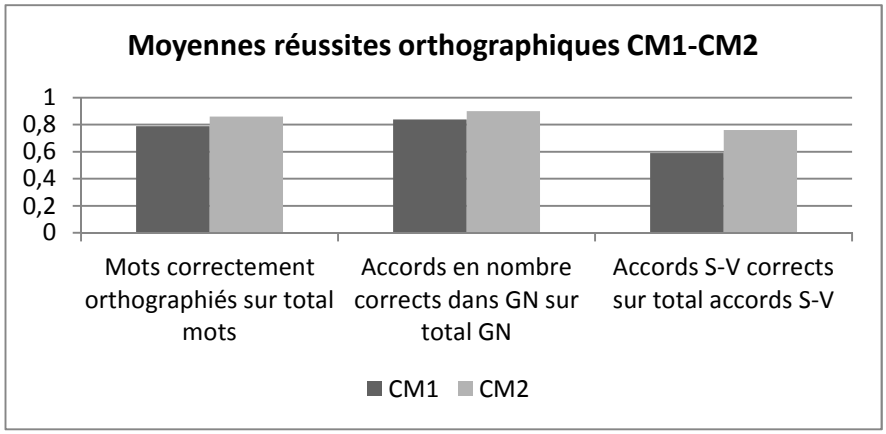

Figure 7 : moyennes globales CM1 et CM2 pour les réussites orthographiques

Traiter les résultats des élèves de chaque classe selon leur niveau, CM1 ou CM2, semble donc judicieux.

6.2.2. Analyse des réussites orthographiques à partir du test orthographique de novembre : comparaison des performances entre les classes par niveau

Nous comparons les classes selon les trois critères quantitatifs retenus :

- nombre de mots correctement orthographiés sur le nombre total des mots,
- nombre d'accords en nombre corrects dans le groupe nominal sur le nombre total de groupes nominaux,
- nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le nombre total des accords sujet/verbe.

6.2.2.1. Moyennes des réussites orthographiques au test de novembre pour les CM1 et les CM2

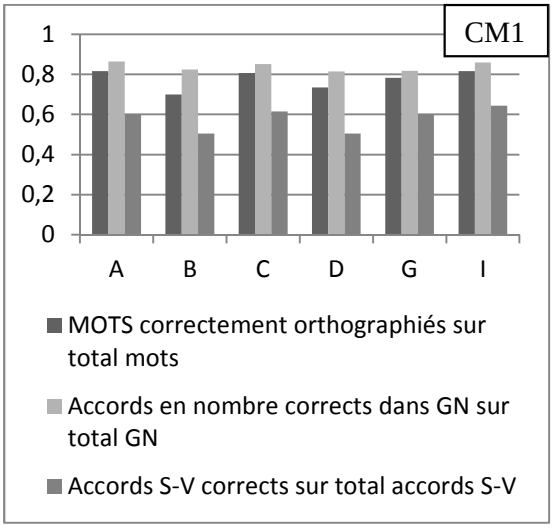

Figure 8 :
moyennes des réussites orthographiques des CM1 par classe

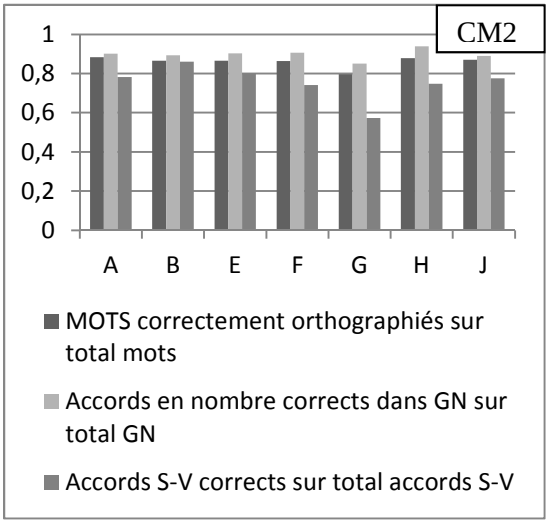

Figure 9 :
moyennes des réussites orthographiques des CM2 par classe

6.2.2.2. Analyse des réussites orthographiques par niveau à partir du test de novembre.

6.2.2.2.1. Premier critère : « nombre de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots total »

Pour les CM1, les scores pour ce premier critère se situent entre 70% (Classe B), et 81% (Classe A), soit un écart de 11 points. Sur cet item les classes de CM1 sont donc relativement homogènes Pour les CM2, les scores quant au même item se situent entre 79% (Classe G), et 88% (Classe A), soit un écart de 9 points. Globalement, le niveau des CM1 et des CM2 est bien au-delà de la moyenne avec des résultats meilleurs pour les CM2, indiquant une marge de progression entre les deux classes. Sur cet item, la classe A, tout niveau confondu présente les résultats les plus hauts. La classe B a le niveau les plus bas pour les CM1 et les CM2. Nous remarquons que cette classe est parmi les deux classes (classes B et G) les plus défavorisées socio-culturellement. Nous verrons si ce constat se retrouve pour les autres critères. Pour un détail des caractéristiques des classes nous renvoyons au chapitre 4, à la partie consacrée au choix des terrains d'observation.

6.2.2.2.2. Deuxième critère : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux »

Pour le deuxième critère, les scores obtenus pour les CM1se répartissent entre 81% (Classe D et G) et 86% (Classe A), soit un écart de 5 points. Nous remarquons que la classe B qui avait le score le plus faible pour le premier critère se place en troisième position avec 82% de réussites. En revanche, la classe A qui était dans la partie haute se retrouve dans la même catégorie avec le score le plus élevé. La classe G, parmi les deux classes socio culturellement défavorisées se retrouve avec le taux de réussite le plus faible.

Pour les CM2, les scores obtenus se répartissent entre 85% (Classe G) et 93% (Classe H), soit un écart de 8 points. La classe G, classe en REP, est encore une fois la classe avec les taux de réussite les plus bas. Nous remarquons que, pour les CM1 et les CM2, les scores sont élevés et relativement homogènes pour toutes les classes. Les accords en nombre dans le groupe nominal ne posent que peu de difficultés à l'échelle globale de la classe. Ces résultats sont à nuancer avec l'analyse de quelques résultats d'élèves en difficulté dans la dernière partie de ce chapitre.

6.2.2.2.3. Troisième critère : « nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total des accords sujet/verbe »

Enfin pour le troisième critère, les scores obtenus pour les CM1 se répartissent entre 50% (Classe B et D) et 64% (Classe I), soit un écart marqué de 14 points. Les scores obtenus pour les CM2 se répartissent entre 57% (Classe G) et 86% (Classe B), soit un écart très marqué de 31 points. Sur ce troisième item, ce sont à nouveau la classe B (pour les CM1) et la classe G (pour les CM2) qui ont les résultats les plus faibles. Ces résultats sont en-dessous des résultats pour les accords dans le groupe nominal. Les écarts entre les classes sont par ailleurs plus marqués avec une hétérogénéité remarquable pour les CM1 notamment. Contrairement aux deux autres items pour lesquels la majorité des classes se situait au-delà 80% de réussites, les résultats pour cet item sont plus bas, et en-dessous de 65% de réussites pour les

CM1. Ces résultats corroborent ceux des études évoquées dans le cadre théorique sur l'évolution des performances des élèves (Totereau *et al.* 1997). En effet, la maitrise du pluriel nominal intervient avant celle du pluriel verbal, ce qui explique les scores plus élevés et plus homogènes sur cette catégorie. Nous pouvons encore évoquer ici la difficile maitrise du pluriel verbal.

Ces moyennes bien que différentes ne montrent toutefois pas de différence significative entre les classes (CM1 et CM2), hormis pour le nombre de mots correctement orthographiés en CM1, comme le soulignent les tests de significativité de Kruskal Wallis (P > 0,05)

Tableau 23 : test de Kruskal Wallis pour la significativité des performances entre les classes de CM1 sur les trois critères

Test de Kruskal Wallis pour les performances en CM1	**MOTS correctement orthographiés sur total mots**	**Accords en nombre corrects dans GN sur total GN**	**Accords S-V corrects sur total accords S-V**
Khi-deux	12,176	3,194	4,527
ddl	5	5	5
Signification asymptotique	,032	,670	,476

Tableau 24 : test de Kruskal Wallis pour la significativité des performances entre les classes de CM2 sur les trois critères

Test de Kruskal Wallis pour les performances en CM2	**MOTS correctement orthographiés sur total mots**	**Accords en nombre corrects dans GN sur total GN**	**Accords S-V corrects sur total accords S-V**
Khi-deux	3,115	5,070	6,355
ddl	6	6	6
Signification asymptotique	,794	,535	,385

L'absence de différence significative de ces résultats, nous conforte dans l'idée que les classes peuvent être mises en comparaison. En revanche, du point de vue des moyennes, les résultats diffèrent d'une classe à l'autre avec des classes (B et G notamment) qui se démarquent souvent avec des taux de réussite plus bas. De même, si nous considérons les résultats pour le troisième critère quant au taux de réussite des accords sujet-verbe, selon les boites à moustache, nous remarquons une variation dans la distribution des performances des élèves selon les classes.

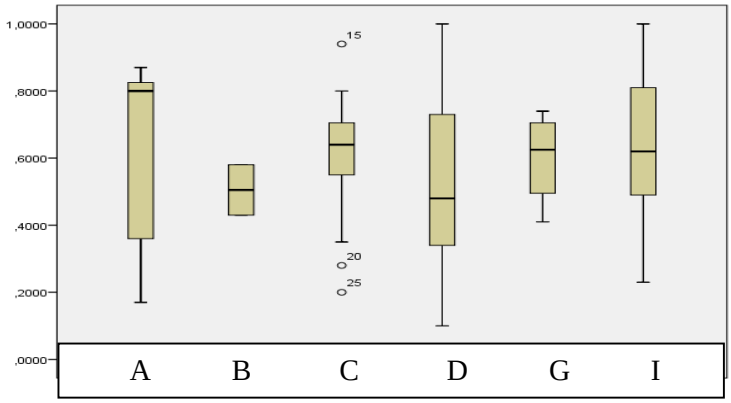

Figure 10 : distribution des performances des CM1 à partir du test de novembre

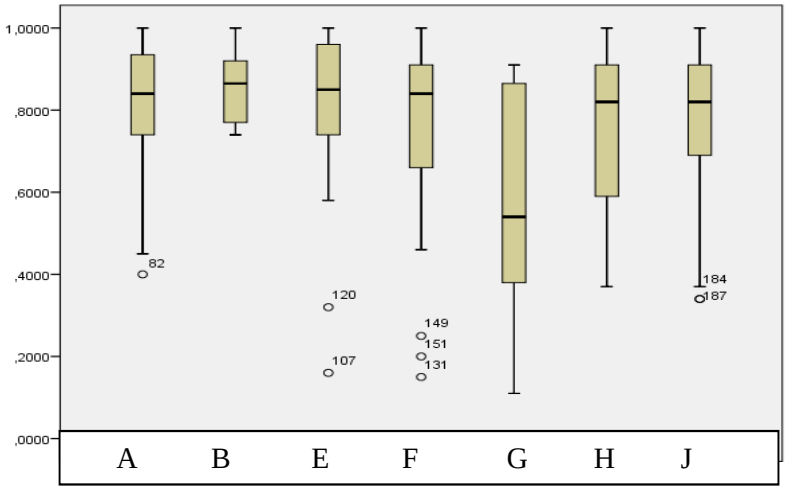

Figure 11 : distribution des performances des CM2 à partir du test de novembre

Nous verrons dans la partie consacré au profil longitudinal si les performances progressent, et si ces variations dans la distribution des performances se modifient. Auquel cas nous pourrions peut-être relever un lien entre résultats et pratiques d'enseignement. Ces premiers résultats nous engagent à entrer plus avant dans l'analyse des exercices proposés, afin d'affiner la réflexion sur l'item des accords sujet-verbe.

6.2.3. . Analyse du nombre d'accords sujet/verbe corrects par exercice à partir du test de novembre : comparaison des performances entre les classes par niveau

6.2.3.1. Analyse du nombre d'accords sujet/verbe corrects par exercice à partir du test de novembre : comparaison des performances pour les CM1

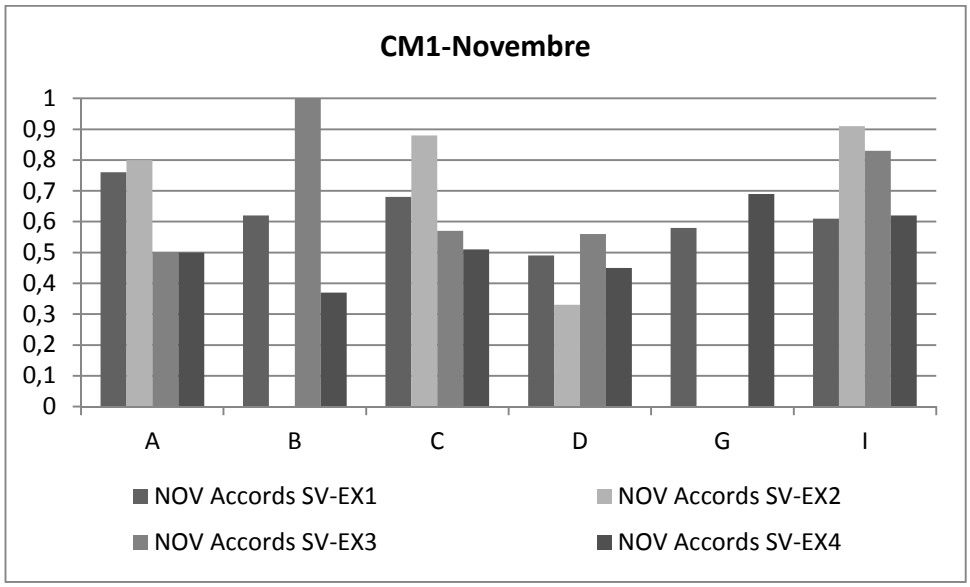

Figure 12 : performances des CM1 sur le taux de réussite des accords sujet-verbe par exercice

Que ce soit pour les CM1 ou les CM2, nous remarquons tout d'abord une grande hétérogénéité entre les classes et entre les exercices, avec des écarts parfois très importants. Nous précisons que lorsque certains élèves n'ont pas répondu à un exercice cela invalide le calcul. C'est la raison de colonnes vides comme pour l'exercice 2 de la classe B en CM1 par exemple.

Ainsi pour les CM1, pour l'exercice 1, les scores s'échelonnent de 49% (classe D) à 76% (classe A), soit 27 point d'écart. Même remarque avec l'exercice 2, de 33% (classe D) à 91% (classe I), soit 58 points d'écart, avec l'exercice 3, de 50% (classe A) à 83% (classe J), soit 33 points d'écart, avec l'exercice 4, de 37% (classe B) à 69% (classe G). Nous remarquons que trois classes se démarquent comme étant les plus en difficulté, les classes B et D. Si nous avons émis des hypothèses socioculturelles pour la classe B (défavorisée socio-culturellement), la classe D pose question, d'autant plus qu'elle est dans la même école que la classe C qui a des taux de réussite bien plus élevés. Pour les réussites orthographiques, la classe D a des taux de réussite en dessous de la classe C, avec une grande variation dans les performances des élèves, comme le montre la boite à moustache. Est-ce dû à une répartition non homogène des élèves de CM1 dans cette école ? Peut-on voir là un effet des pratiques antérieures, ces tests ayant été passés au début de l'année ? Est-ce déjà un effet de la pratique d'enseignement en place depuis septembre ? Ceci pose les limites d'une étude sur une année et souligne l'intérêt d'une étude longitudinale sur un cycle,

pour prendre en compte les acquis antérieurs. Nous serons aussi particulièrement attentive aux pratiques d'enseignement des classes C et D.

6.2.3.2. Analyse du nombre d'accords sujet/verbe corrects par exercice à partir du test de novembre : comparaison des performances pour les CM2

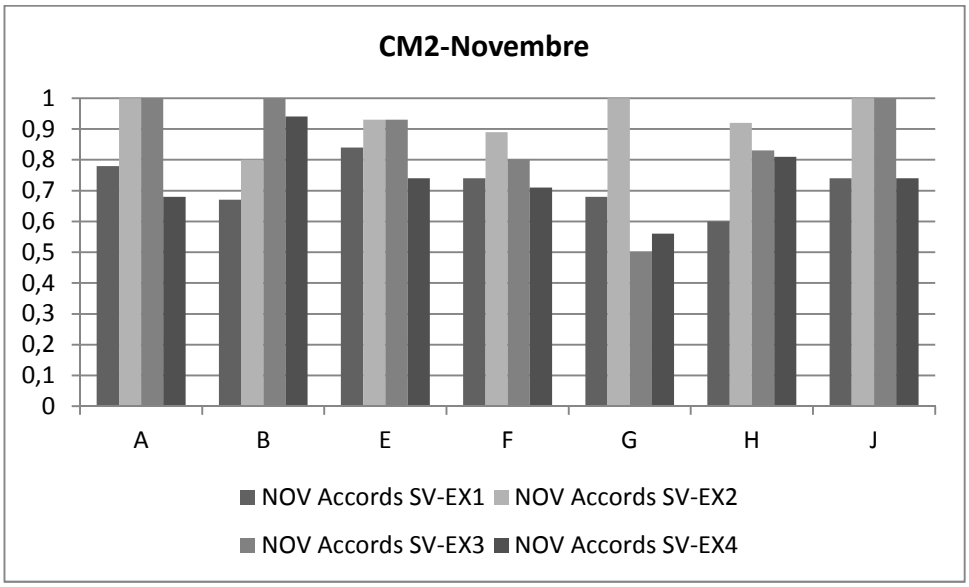

Figure 13 : performances des CM2 sur le taux de réussite des accords sujet-verbe par exercice

Pour les CM2, les pourcentages sont plus élevés et tous au-dessus des 60% de réussite, sauf pour la classe G, ce qui souligne la progression d'un niveau à l'autre. Cependant, nous faisons la même remarque que pour les CM1 quant à l'hétérogénéité entre les classes et entre les exercices. Nous relevons un écart remarquable pour l'exercice 3, de 100% (classes A, B, J) à 50% (classe G) soit 50 points. Dans nos hypothèses, nous attendions un taux de réussite très élevé pour cet exercice car servant de mesure pour la maitrise de la connaissance de la règle pour l'accord verbal, règle censée être acquise en fin d'école primaire. Les classes A, B et J sont les classes qui ont les meilleurs résultats pour l'exercice 3 (100%). L'hypothèse d'un impact du milieu socio culturel n'est donc pas valide, la classe G ayant le taux le plus bas mais la classe B réussissant parfaitement. Pour l'exercice 1, la classe H est celle qui a le taux de réussite le plus bas. En revanche ce n'est pas le cas pour les autres exercices. La classe B qui a un taux de réussite en dessous de 70% pour l'exercice 1 est celle qui a le meilleur taux de réussite pour l'exercice 4 (94%). La classe G se démarque encore une fois avec des taux de réussite parmi les plus bas sauf pour l'exercice 2 où le taux de réussite est de 100%. Ces résultats irréguliers ne nous permettent pas de voir une différence nette entre les classes.

Les tests de Kruskal Wallis montrent d'ailleurs peu de différences significatives entre les classes pour ces quatre exercices.

Tableau 25 : test de Kruskal Wallis pour la significativité des performances entre les classes de CM1 pour les accords sujet-verbe sur les quatre exercices

Test de Kruskal Wallis pour les performances en CM1 par exercice	NOV - Accords SV - EX1	NOV - Accords SV - EX2	NOV - Accords SV - EX3	NOV - Accords SV - EX4
Khi-deux	5,074	12,687	5,067	9,533
ddl	5	4	5	5
Signification asymptotique	,407	,013	,408	,090

Tableau 26 : test de Kruskal Wallis pour la significativité des performances entre les classes de CM2 pour les accords sujet-verbe sur les quatre exercices

Test de Kruskal Wallis pour les performances en CM2 par exercice	NOV - Accords SV - EX1	NOV - Accords SV - EX2	NOV - Accords SV - EX3	NOV - Accords SV - EX4
Khi-deux	9,394	3,547	15,348	11,799
ddl	6	6	6	6
Signification asymptotique	,153	,738	,018	,067

Les seules différences significatives portent sur l'exercice 2 pour les CM1 et l'exercice 3 pour les CM2 ($P < 0,05$), avec une tendance pour l'exercice 4 en CM2 (proche du seuil de 0,05). Nous porterons attention à ces exercices lors de la partie consacrée au profil longitudinal afin d'examiner si des évolutions se produisent.

Concernant ces résultats, nous rappelons cependant que le nombre d'élèves par classe pour chaque niveau n'est pas identique, et qu'il est même peu important pour certaines classes. Peut-être est-ce une des causes de ces disparités. Les résultats sont à prendre avec circonspection.

De façon générale, les élèves progressent globalement du CM1 au CM2. Nous sommes en revanche surpris des taux de réussite pour l'exercice 3, sur les connaissances quant à l'accord sujet-verbe, connaissances acquises de façon très hétérogènes (notamment classes A, C, D aux alentours de 50% de réussite en CM1 et G en CM2). Par ailleurs, la compétence attendue : *« Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet (y compris pronom personnel) dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, et où le verbe est à un temps simple.* » (Programmes français de 2008) est une compétence de CE2, et donc attendue comme maîtrisée au CM2. Cela nous laisse penser qu'en plus des manques attendus en ce qui concerne les procédures, les connaissances font elles aussi défaut.

Mais ces scores ne sont pas forcément liés au degré de compétence dans les exercices 1 et 2, proches de la production écrite. La classe G en CM2 a ainsi un score de 100% pour l'exercice 2. De même, il ne semble pas y avoir de lien entre les exercices 1 et 2, et l'exercice 4. Par exemple en CM1, la classe A a un score de 76,9% pour l'exercice 1 et un score de 50,3% pour les exercices 3 et 4. Nous observons la tendance inverse en CM2 avec les classes B et H déjà évoquées, la classe B obtenant 94% de réussite à l'exercice 4. Nous nous interrogeons encore une fois sur le poids des pratiques antérieures dans ces écarts,

question à laquelle nous ne pouvons répondre, mais aussi sur les pratiques enseignantes de chacune des classes depuis le mois de septembre. La variabilité est dans tous les cas à prendre en considération pour les analyses suivantes, les classes n'étant pas tout à fait au même niveau.

6.2.4. Constats quantitatifs et qualitatifs sur la nature d'erreurs commises relevées dans le test de novembre pour les accords sujet-verbe

Troisième point sur lequel nous nous penchons : la nature des erreurs commises pour les accords sujet-verbe. Nous constatons aussi une hétérogénéité quant à la nature de ces erreurs.

Celles-ci se répartissent entre les trois critères repérés que sont l'omission, l'adjonction et la confusion.

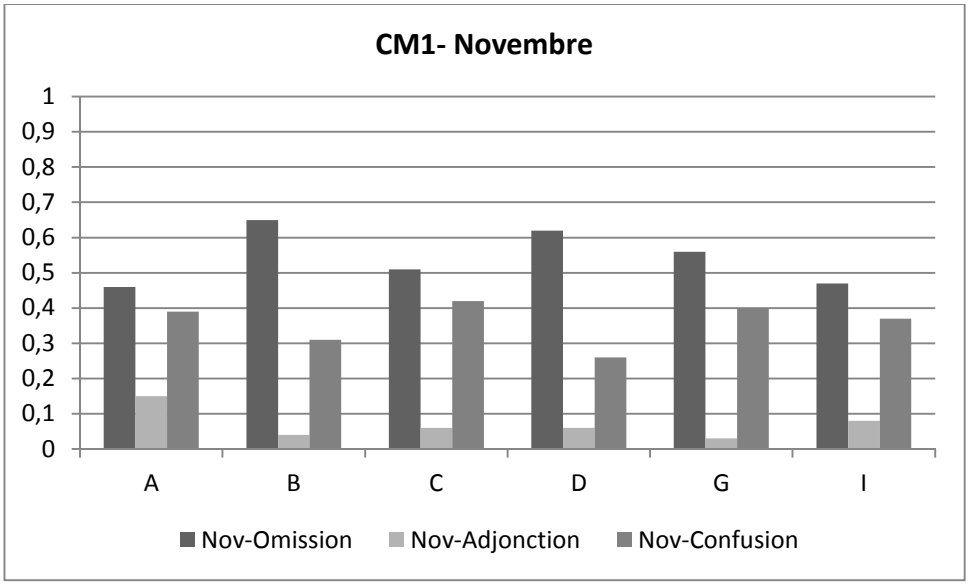

Figure 14 : nature des erreurs pour l'accord sujet-verbe en CM1 pour le test de novembre

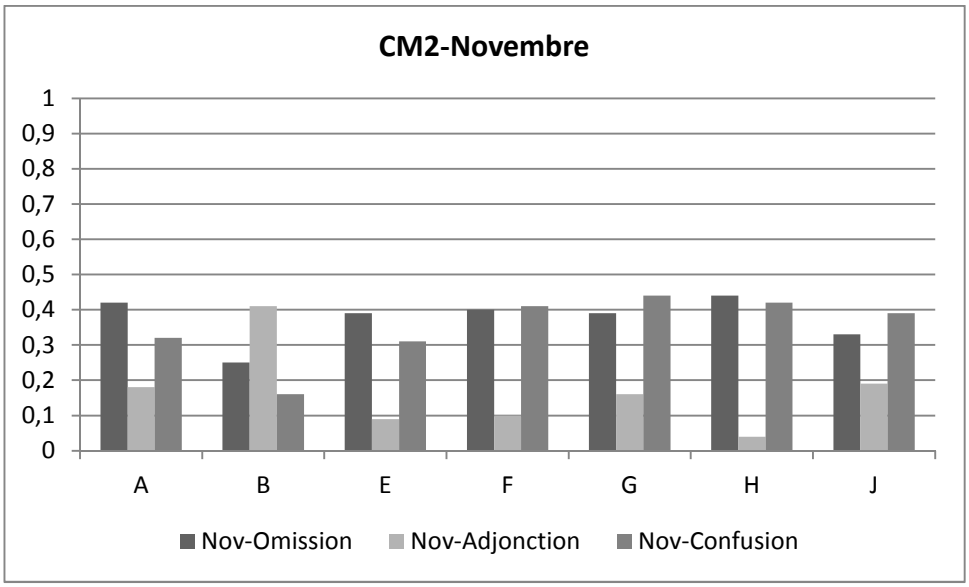

Figure 15 : nature des erreurs pour l'accord sujet-verbe en CM2 pour le test de novembre

Pour les CM1 c'est l'omission qui est première, alors que pour les CM2, omission et confusion sont identiquement représentées avec des scores assez similaires aux alentours de 30% et 40%, sauf pour la classe B qui est en dessous. L'adjonction est la nature d'erreur la moins représentée avec une différence entre les classes : en CM1 de 3% (classe G) à 15% (classe A) et en CM2, avec un écart important entre les classes de 4% (classe H) à 41% (classe B). Nous remarquons ainsi que l'adjonction est davantage présente en CM2 ce qui montre peut-être le signe d'une expertise en développement. De même, les omissions diminuent fortement entre les deux niveaux, ainsi que les confusions dans une moindre mesure.

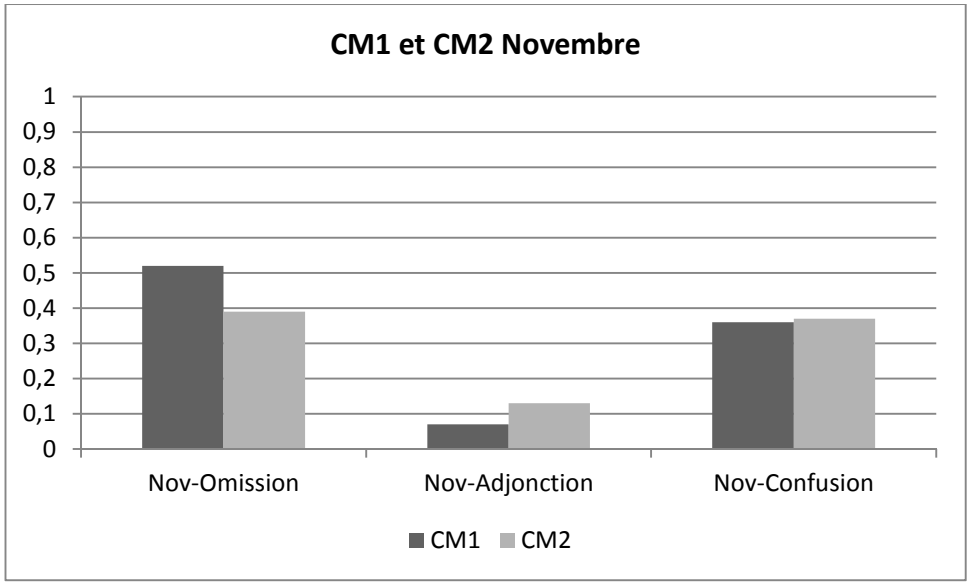

Figure 16 : comparaison CM1-CM2 pour la nature des erreurs pour l'accord sujet-verbe en CM2

L'hypothèse d'une évolution de l'omission vers l'adjonction semble se confirmer au vu de l'évolution entre le CM1 et le CM2. Elle est à vérifier sur le profil longitudinal des classes avec la comparaison avec les tests de novembre, janvier et juin. Nous soulignons toutefois que si des différences existent entre les classes, elles ne sont pas significatives, ni pour les CM1, ni pour les CM2 comme le montrent les tests de Kruskal Wallis ($P < 0,05$).

Tableau 27 : test de Kruskal Wallis pour la significativité des performances quant à la nature des erreurs pour les classes de CM1 et CM2

Test de Kruskal Wallis pour la nature des erreurs – CM1	Nov Omission	Nov Adjonction	Nov Confusion
hi-deux	5,360	2,570	4,73
ddl	5	5	5
Signification asymptotique	,374	,766	,450

Test de Kruskal Wallis pour la nature des erreurs – CM2	Nov - Omission	Nov - Adjonction	Nov - Confusion
Khi-deux	2,633	7,079	5,997
ddl	6	6	6
Signification asymptotique	,853	,314	,423

Suite à ces tests, nous pouvons dire que les classes par niveau (CM1 et CM2) à partir du test de novembre sont globalement comparables quant à la nature des erreurs faites par les élèves.

En revanche, selon le test Z de Kolmogorov-Smirnov les différences sont significatives entre les CM1 et les CM2 pour l'omission et avec une tendance pour la confusion, allant peut-être dans le sens de l'expertise évoquée plus haut.

Tableau 28: test Z de Kolmogorov-Smirnov pour la significativité des performances quant à la nature des erreurs – comparaison CM1 et CM2

Z de Kolmogorov-Smirnov		Nov - Omission	Nov - Adjonction	Nov - Confusion
Différences les plus extrêmes	Absolue	,249	,113	,181
	Positive	,249	,000	,181
	Négative	-,081	-,113	-,105
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,742	,789	1,266
Signification asymptotique (bilatérale)		,005	,562	,081

Un changement éventuel de la nature de ces erreurs dans les résultats de janvier et de juin nous permettra peut-être d'affiner cette hypothèse. De même, nous souhaitons observer sur l'année si ces natures d'erreur ont un lien avec les progressions des classes. Pour l'instant, nous remarquons tout de même que en CM1 c'est la classe A (avec de bons résultats aux autres items) qui a le plus fort taux d'adjonction et la classe G (classe avec des résultats moins élevés) qui a le plus faible. Ce constat irait en faveur d'un lien entre adjonction et expertise. En revanche, les résultats en CM2 ne confirment pas cela. Si les classes A et J ont bien un fort taux d'adjonction, les classes G et B (soulignées comme les plus faibles sur les autres items) aussi. Peut-on lier alors ces résultats en CM2 avec certaines pratiques d'enseignement ? Cette question est à affiner avec les résultats de janvier et de juin.

Suite à ces premiers résultats, nous pouvons énoncer des premières conclusions quant au profil initial des classes.

6.2.5. Premières conclusions quant au profil initial des classes suite aux résultats des tests de novembre et grille d'analyse des tests de janvier et juin

6.2.5.1. Premières conclusions quant au profil initial des classes suite aux résultats des tests de novembre

Premier constat, la répartition des classes en niveaux est pertinente du fait de l'écart marqué entre les CM1 et les CM2, globalement plus performants.

Dans chaque niveau, nous observons la présence d'écarts. Ce sont la persistance ou au contraire la diminution de ces écarts pour les résultats des deux autres tests qui nous permettront peut-être de percevoir un éventuel effet de pratique d'enseignement.

En ce qui concerne les réussites orthographiques, les difficultés convergent sur l'accord sujet-verbe. Cette difficulté semble se doubler d'une difficulté à le repérer, au vu de la fréquence des omissions, pour les

CM1 et les CM2 dans une moindre mesure. L'accord dans le groupe nominal quant à lui ne semble poser que peu de difficultés et semble majoritairement acquis. Cela renvoie à la maitrise plus précoce du pluriel nominal que celle du pluriel verbal évoquée dans le chapitre 1.

Les classes sont hétérogènes quant à cet accord sujet-verbe avec des résultats plus élevés pour les classes CM2, soulignant ainsi la progression possible entre les niveaux. Les classes A et J ont des taux de réussite globalement les plus performants et les classes B et G les moins performants. Nous pouvons peut-être lier cela au niveau socio-culturel des écoles dans lesquelles elles se trouvent. Nous souhaitons approfondir cela grâce à la comparaison avec les tests de janvier et juin et étudier si les pratiques ont un impact sur ces résultats.

La réussite aux différents exercices est elle aussi hétérogène en fonction des classes. La réussite attendue pour l'exercice 3 n'est pas présente pour toutes les classes. Pour beaucoup d'élèves, la connaissance de la règle n'est donc pas encore maîtrisée. Ainsi de façon très globale et sachant que les différences ne sont pas significatives mais considérées comme des tendances, nous pouvons classer les classes en deux groupes.

Pour les CM1, quantitativement pour les réussites orthographiques et le nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice, les classes A, C et I se retrouvent avec des taux de réussite au-dessus des classes B, D, G. Qualitativement, quant à la nature des erreurs commises, les classes A, C et I les plus performantes sont aussi celles qui omettent le moins les marques d'accord sujet-verbe. Ce sont elles aussi qui utilisent le plus les adjonctions.

Pour les CM2, quantitativement pour les réussites orthographiques et le nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice, aucune classe ne se démarque vraiment, si ce n'est la classe G dont les taux de réussite sont en-dessous des autres classes. Nous soulignons que les performances sont globalement plus homogènes qu'en CM1.

Pour les types d'erreurs nous ne remarquons aucune constante comme en CM1. Il ne semble pas y avoir de lien entre le type d'erreur et les résultats aux autres critères. Par exemple, la classe G a le plus grand nombre d'adjonction alors que ses résultats aux autres critères sont bas. Ce constat est inverse de celui fait en CM1 et du possible lien entre expertise et adjonction.

Face à ces premiers constats, nous pensons que l'ingénierie didactique proposée aux enseignants A, B, C, D, E et F, mettant l'accent sur les aspects morphosyntaxique, peut être favorable à la stabilisation des connaissances afin que celles-ci deviennent compétences. Par ailleurs, concernant la nature des erreurs, la prépondérance des omissions, nous conforte sur l'intérêt d'un travail avec les élèves, sur les chaines des accords dans la phrase, afin qu'ils puissent mettre en place une réflexion et une relecture efficace en situation complexe. Nous pensons aussi qu'un travail systématique avec les *balles d'accord* conduit à l'établissement de procédures favorisant une réflexion aiguisée, celle-ci favorisant à son tour la correction

orthographique. Ces outils permettent de faire du lien entre la nature du donneur et du receveur, ce qui peut se traduire notamment par une diminution des omissions mais aussi une diminution des confusions entre les marques, dont nous avons vu qu'elles sont nombreuses. L'ingénierie permet de travailler non seulement sur les connaissances qui font défaut à nombre d'élèves, comme nous le soulignions plus haut avec le taux de réussite inattendu et parfois assez bas de l'exercice 3, mais aussi sur les procédures permettant l'accord sujet/verbe.

6.2.5.2. Grille d'analyse des tests de janvier et juin

Pour les résultats des tests de janvier et juin, nous attendons ainsi une amélioration des résultats quantitatifs pour les quatre exercices. Nous attendons aussi une amélioration qualitative avec une diminution des omissions, signe que le repérage des liens dans la phrase est efficient et que le lien entre le sujet et le verbe est établi.

En fonction de ces premiers résultats issus des tests de novembre, nous pouvons dresser un premier bilan des points à observer pour les comparer avec les tests de janvier et juin.

Pour l'analyse des réussites orthographique, nous souhaitons observer :

- si les items sur le nombre de mots total et les réussites pour l'accord dans le groupe nominal sont toujours relativement homogènes pour les 10 classes
- si ces items sont toujours mieux réussis que l'accord sujet-verbe et avec quel écart.

Si c'est le cas cela voudrait dire qu'il y a une stabilité des résultats et partant, des connaissances associées. Les résultats pour les deux premiers items sont relativement élevés. Nous n'attendons donc pas de nouvelle hausse, suite peut-être à un effet plafond. En revanche, nous attendons une progression et un écart réduit entre l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe.

Pour l'analyse des accords sujet-verbe par exercice, nous souhaitons observer :

- la persistance ou non de l'hétérogénéité, entre les exercices et entre les classes, avec une persistance de la place de chaque classe en fonction des exercices
- l'écart entre les classes avec les classes A et J les plus performantes et les classes B et G les moins performantes. Si les classes B et G sont toujours les moins performantes cela peut être lié au déficit socio-culturel de la population de l'école. En revanche, si cet ordre n'est plus respecté, cela peut signifier que les pratiques d'enseignement jouent un rôle crucial venant contrecarrer le milieu socioculturel.
- l'écart en CM1 pour les classes C et D.
- la variabilité des réussites à l'exercice 3

Selon une progression de la connaissance de la règle d'accord vers la compétence d'orthographier en situation, nous attendons une réduction des écarts entre les exercices, notamment pour les tests de juin. L'exercice 3 doit être très bien réussi, validant une connaissance acquise. Les positions de chacun, même

si elles progressent, sont placées dans le même ordre. Tout changement peut souligner un effet de pratiques.

Pour les classes avec et sans ingénierie, nous attendons une meilleure réussite pour tous les exercices en janvier, ces classes ayant travaillé l'accord de façon intensive à la période précédente. Nous attendons des résultats significatifs pour l'exercice 4 qui reprend des structures de phrases prototypiques et aussi travaillées par les classes avec ingénierie.

Pour l'analyse des types d'erreurs, nous souhaitons observer :

- si les omissions diminuent, notamment pour les classes avec ingénierie qui travaillent à l'aide des *balles d'accord* et du *mot signal* à des procédures de révision.
- s'il y a une évolution des confusions vers les adjonctions qui seraient selon nous un signe d'expertise.

6.3. Etude longitudinale des performances des élèves : analyse comparative des tests en novembre, janvier et juin

6.3.1. Analyse globale des résultats sur le pourcentage de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots total

Pour chacun des tableaux proposés à partir de ce point, nous grisons les taux de réussite les plus hauts et les plus bas, ainsi que les classes avec ingénierie.

Tableau 29 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM1 et CM2- Pourcentages des mots correctement orthographiés sur nombre total de mots

CM1	% de mots correctement orthographiés sur nombre total de mots		
	NOV	JANVIER	JUIN
A	81	80	85
B	70	68	76
C	79	82	86
D	73	76	78
G	76	83	85
I	81	85	86

CM2	% de mots correctement orthographiés sur nombre total de mots		
	NOV	JANVIER	JUIN
A	86	91	92
B	85	88	89
E	85	88	87
F	85	90	89
G	79	87	87
H	87	90	92
J	86	87	85

6.3.1.1. Analyse globale des résultats sur le pourcentage de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots total, pour les CM1

Les taux de réussite des CM1 quant au « nombre de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots total » se situent pour les taux les plus bas entre 68% en janvier et 76% en juin (classe B), et 85% en janvier et 86% en juin (classe I), soit un écart qui reste dans les même proportions qu'en novembre, 17 points en janvier et 10 points en juin. Comme observé en novembre, les classes de CM1 sur cet item sont relativement homogènes. Par ailleurs, toutes progressent avec un écart entre les classes qui reste à peu près constant entre novembre, janvier et juin.

6.3.1.2. Analyse globale des résultats sur le pourcentage de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots total, pour les CM2

Les résultats pour les trois tests sont globalement plus homogènes pour les CM2 et aucune classe ne se détache vraiment. Ainsi, pour ce premier critère les résultats très proches se situent pour janvier entre 87% (classe G comme en novembre), et 91% (classe A), soit un écart faible de 4 points. Le niveau des CM2 est meilleur que celui des CM. Il évolue peu entre janvier et juin, signe sans doute d'un effet plafond. Sur ce critère, les classes A, C et I en CM1 et les classes A et H en CM2 présentent les résultats les plus hauts en juin. Les classes B en CM1 et J en CM2 ont les taux de réussite les plus bas en juin.

6.3.2. Analyse comparative des résultats sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe

6.3.2.1. Analyse comparative des résultats sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe, pour les CM1

Tableau 30 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM1- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, et d'accords sujet-verbe corrects

CM1	**% d'accords en nombre corrects dans GN sur le nombre total de GN**				**CM1**	**% d'accords sujet-verbe corrects sur nombre total d'accords sujet-verbe**		
	NOV	**JANVIER**	**JUIN**			**NOV**	**JANVIER**	**JUIN**
A	86	88	91		A	60	64	69
B	82	67	88		B	50	38	64
C	85	86	91		C	61	66	75
D	81	79	86		D	50	57	60
G	81	86	83		G	60	85	85
I	85	90	90		I	64	74	75

6.3.2.1.1. Deuxième critère d'analyse pour les CM1 : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux »

Pour le deuxième critère, les scores pour les CM1en janvier se répartissent entre 67% (classe B qui est en baisse par rapport à novembre) et 90% (classe I, la classe A étant en deuxième position), soit un écart de 13 points, écart qui s'est creusé depuis novembre. Nous remarquons que la classe B qui avait le taux de réussite le plus faible pour le premier critère a de nouveau le score le plus faible en janvier. Les classes A, C et I qui étaient dans la partie haute se retrouvent dans la même catégorie avec les taux de réussite les plus élevés. Cependant cet écart tend à se réduire car en juin, les classes ont des résultats assez proches, de 83% (cette fois-ci pour la classe G) et 91% pour les classe A et C. Toutes les classes ont progressé sur cet item entre janvier et juin, sauf la classe G. La classe B, bien en-dessous des autres classes en janvier est celle qui a le plus progressé, d'environ 21 points.

6.3.2.1.2. Troisième critère d'analyse pour les CM1 : « nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total des accords sujet/verbe »

Pour le troisième critère, les taux de réussite pour les CM1 en janvier se répartissent entre 38% (pour la classe B qui régresse depuis novembre) et 85% (pour la classe G avec une très forte progression de 25 points), l'écart déjà très marqué en novembre se creuse encore d'environ 50 points entre les classes avec le plus faible et le plus fort taux de réussite. Hormis ces deux classes, les autres classes progressent en conservant un écart assez similaire. Néanmoins, en juin, l'écart se réduit n'étant plus que d'environ 11 points entre ces deux classes, la classe B progressant fortement (64% pour la classe B et 85% pour la classe G). Cette réduction des écarts et l'homogénéité peut se lire grâce au test de Wilcoxon et au peu de classe qui ont des différences significatives si nous comparons les tests deux à deux novembre-janvier et janvier-juin

Tableau 31 : test de Wilcoxon pour la comparaison deux à deux des tests des sept classes de CM1 pour les accords sujet-verbe

test de Wilcoxon - CM1		Comparaison NOV-JANV	Comparaison JANV-JUI
A	Z	-,507[b]	-1,014[b]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,612	,310
B	Z	-1,342[c]	-1,342[b]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,180	,180
C	Z	-1,722[b]	-3,131[b]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,085	,002
D	Z	-1,303[b]	-1,139[b]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,193	,255
G	Z	-1,826[b]	-,552[c]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,068	,581
I	Z	-2,732[b]	-,609[b]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,006	,543

Si des différences existent quant aux moyennes et aux progressions, elles ne sont significatives que pour la classe I en novembre-janvier et la classe C en janvier-juin.

Au vu de ces résultats, suite à la comparaison des trois tests, l'hypothèse d'un impact du milieu socioculturel ne se vérifie pas dans tous les cas. Cela semble le cas pour la classe B, avec des taux de réussite souvent en dessous mais pas pour la classe G qui est celle avec les plus hauts taux de réussite en janvier et juin pour l'accord sujet-verbe.

L'hypothèse de meilleures performances pour les classes avec ingénierie n'est pas non plus validée. Cela peut notamment se lire grâce à l'étude de la distribution des performances dans les tests de janvier et juin.

6.3.2.2. Analyse de la distribution des performances des CM1 pour les tests de janvier et juin

6.3.2.2.1. Analyse de la distribution des performances des CM1 pour le deuxième critère d'analyse : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux »

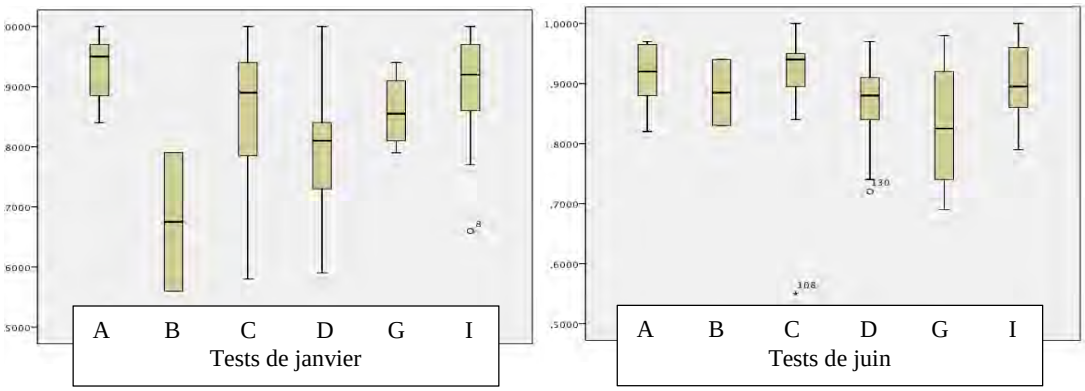

Figure 17: Analyse de la distribution des performances des CM1 pour le deuxième critère d'analyse : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux », tests de janvier et juin

Sur ces boites à moustache, la progression de la moyenne entre janvier et juin est visible pour toutes les classes, particulièrement pour les classes B, C et D. Nous observons aussi des écarts moins marqués à l'intérieur même des classes avec un resserrement de la dispersion des performances. Ce resserrement est visible notamment pour les classes B, C, D. En revanche, la dispersion s'accentue pour la classe G entre le mois de janvier et le mois de juin. Pour ce critère d'accord dans le groupe nominal les résultats des élèves de cette classe restent hétérogènes et les écarts se creusent, alors que c'est une compétence attendue à ce niveau de classe.

6.3.2.2.2. Analyse de la distribution des performances des CM1 pour le troisième critère d'analyse : « nombre d'accords sujet-verbe corrects sur le total des accords sujet-verbe »

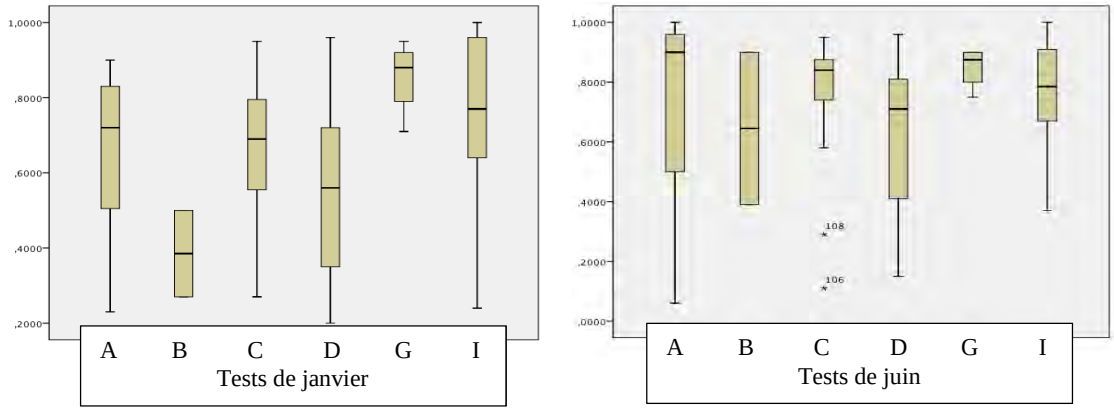

Figure 18 : analyse de la distribution des performances des CM1 pour le troisième critère d'analyse : « nombre d'accords sujet-verbe corrects sur le total des accords sujet-verbe », tests de janvier et juin

L'évolution de la moyenne pour chaque classe est là aussi visible, principalement pour les classes A, B, C et D qui sont les classes avec ingénierie. En ce qui concerne la dispersion des résultats les classes C, G et I dans une moindre mesure montrent une réduction des écarts. Il est encore une fois intéressant de noter

que les deux classes C et D évoluent de façon différente : si la moyenne des résultats progressent de façon assez similaires pour les deux classes, les écarts entre les élèves ne se réduisent pas pour la classe D. Certaines pratiques d'enseignement semblent ainsi plus favorables pour les élèves en difficultés en réduisant les écarts avec les élèves les plus performants.

6.3.2.3. Analyse comparative des résultats sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe, pour les CM2

Tableau 32 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM2- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, d'accords sujet-verbe corrects et médiane

CM2	**% d'accords en nombre corrects dans GN sur le nombre total de GN**			**CM2**	**% d'accords sujet-verbe corrects sur nombre total d'accords sujet-verbe**		
	NOV	**JANVIER**	**JUIN**		**NOV**	**JANVIER**	**JUIN**
A	90	95	96	A	78	84	88
B	89	92	97	B	86	93	86
E	90	92	93	E	80	82	76
F	90	95	93	F	74	85	82
G	85	92	87	G	57	78	84
H	93	94	95	H	74	86	90
J	88	90	85	J	77	80	75

6.3.2.3.1. Deuxième critère d'analyse pour les CM2 : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux »

Pour le deuxième critère, les taux de réussite sont encore très homogènes et très élevés (supérieurs à 90%), en conformité avec les compétences censées être acquises en CM2. Cela semble le cas avec ces sept classes. Nous remarquons cependant une légère baisse entre janvier et juin pour les classes F, G et J. Mais peut-on vraiment parler d'une baisse des compétences avec des taux de réussite aussi élevés ? Nous voyons là plutôt l'effet plafond de ces résultats.

6.3.2.3.2. Troisième critère d'analyse pour les CM2 : « nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total des accords sujet/verbe »

En revanche, pour le troisième critère, les taux de réussite sont un peu moins homogènes et se répartissent entre 78% (classe G) et 93% (classe B), soit un écart de 15 points. Nous remarquons aussi une légère baisse entre les résultats de janvier et juin pour les classes B, E, F et J. La plus forte baisse, de 93% à 86%, est pour la classe B. Toutes les classes progressent avec des différences significatives entre chaque test, pour certaines classes, comme le montre le test de Wilcoxon, pour la comparaison deux à deux des tests des sept classes de CM2, pour les accords sujet-verbe.

Tableau 33 : test de Wilcoxon pour la comparaison deux à deux des tests des sept classes de CM2 pour les accords sujet-verbe

CM2		Comparaison NOV-JANV	Comparaison JANV-JUI
A	Z	-1,886[b]	-,946[b]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,059	,344
B	Z	-1,156[b]	-1,214[c]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,248	,225
E	Z	-,871[b]	-2,192[c]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,384	,028
F	Z	-4,018[b]	-1,464[c]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,000	,143
G	Z	-2,366[b]	-1,156[b]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,018	,248
H	Z	-3,304[b]	-1,424[b]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,001	,155
J	Z	-,877[b]	-,198[c]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,381	,843

Les classes F, G et H, avec une forte tendance pour la classe A, progressent de façon significative entre le test de novembre et celui de janvier. Pour la comparaison entre les tests de janvier et juin, la progression n'est significative que pour la classe E, les écarts entre les classes étant réduits. Ce test montre un effet de la période (novembre-janvier) sur la progression des élèves. Cette période est celle du travail de la notion au programme mais aussi celle de la mise en place de l'ingénierie proposée aux enseignants. Dans nos hypothèses, nous attendions une progression plus importante pour les classes avec ingénierie pour cette période. Hors hormis pour la classe A, (et ce n'est qu'une tendance, la significativité étant à $P < 0,05$) et F, cela ne semble pas être le cas. Ces questions des effets de l'ingénierie sont à poursuivre plus avant.

En ce qui concerne l'hypothèse d'un impact du milieu socioculturel, elle ne se vérifie pas dans tous les cas. Nous remarquons des performances inversées par rapport aux CM1 : la classe B a cette fois des taux de réussite élevés, ce qui n'est pas le cas de la classe G. Les difficultés repérées dans ces classes se déplacent d'un niveau à l'autre.

Nous examinons à présent la distribution des performances pour les tests de janvier et juin.

6.3.2.4. Analyse de la distribution des performances des CM2 pour les tests de janvier et juin

6.3.2.4.1. Analyse de la distribution des performances des CM2 pour le deuxième critère d'analyse : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux »

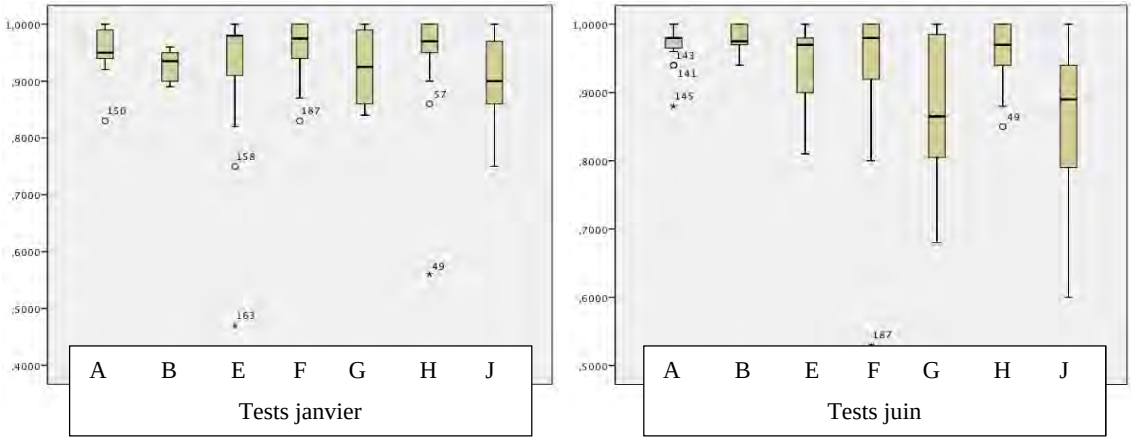

Figure 19 : Analyse de la distribution des performances des CM2 pour le deuxième critère d'analyse : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux », tests de janvier et juin

Comme déjà évoqué avec le graphique sur la progression des taux de réussite pour ce critère d'accord sujet-verbe, nous n'observons pas de nette progression entre janvier et juin. Et la dispersion des résultats montre un écart qui se creuse entre les élèves, pour toutes les classes hormis les classes A et B.

6.3.2.4.2. Analyse de la distribution des performances des CM2 pour le troisième critère d'analyse : « nombre d'accords sujet-verbe corrects sur le total des accords sujet-verbe »

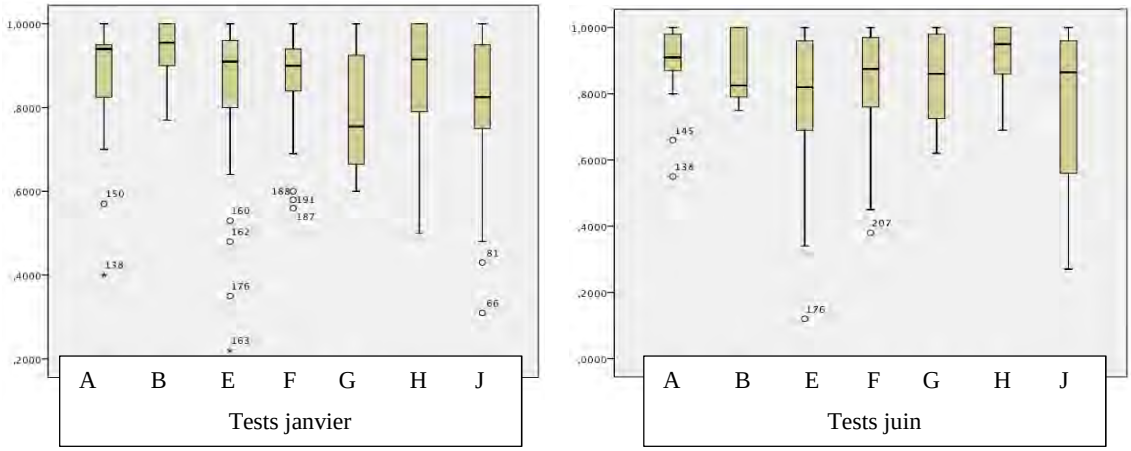

Figure 20 : analyse de la distribution des performances des CM2 pour le troisième critère d'analyse : « nombre d'accords sujet-verbe corrects sur le total des accords sujet-verbe », tests de janvier et juin

Même remarque pour le critère d'accord sujet-verbe : l'écart des résultats entre les élèves ne se réduit pas ou peu, hormis pour les classes A et H. Les pratiques d'enseignement des classes B, E, F et J semblent peu favoriser une réduction de la dispersion des résultats. Les écarts entre élèves performants et en difficultés sont les plus grands pour les classes E et J. Nous soulignons aussi le fait que plusieurs élèves apparaissent hors des normes, notamment pour les classes E et F.

La prise en compte de la dispersion des résultats pour les deux critères d'accord dans le groupe nominal et sujet-verbe souligne la variation des performances à l'intérieur des classes et entre les classes. Les classes avec ingénierie ne se démarquent pas nettement des classes sans ingénierie. L'effet du dispositif proposé ne semble donc pas prégnant. En revanche, certaines pratiques d'enseignement semblent favorables à la réduction des écarts entre les résultats des élèves, notamment pour l'accord sujet-verbe encore difficile pour ces niveaux de classes (Geoffre, Brissaud, 2012). Pour les CM1, nous relevons les classes C, G et I et pour les CM2 les classes A, G et H. Ces résultats sont ainsi à croiser avec les observations des pratiques d'enseignement in situ effectuées aux chapitres 7, 8 et 9 pour tenter de dégager des invariants et déterminer si certaines caractéristiques des pratiques de ces enseignants peuvent apporter un éclairage sur ces remarques.

6.3.3. Analyse comparative des résultats des quatre exercices proposés quant au pourcentage d'accords sujet-verbe corrects

6.3.3.1. Analyse comparative des résultats des quatre exercices proposés quant au pourcentage d'accords sujet-verbe corrects, pour les CM1

Nous comparons à présent les performances des élèves en fonction des quatre exercices proposés dans le test orthographique.

Tableau 34 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM1- Pourcentages du nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice

CM1	Pourcentages du nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice												
	Exercice 1			Exercice 2			Exercice 3			Exercice 4		
	NOV	JAN	JUI	NOV	JAN	JUI	NOV	JAN	JUI	NOV	JAN	JUI
A	76	80	68	80	62	71	50	57	68	50	62	69
B	62	90	83		42	80	100	20	60	37	19	50
C	68	62	82	88	68	72	57	76	78	51	61	72
D	49	63	65	33	64	66	56	63	61	45	49	54
G	58	88	67		81	62		100	95	69	78	90
I	61	72	75	91	76	71	83	89	80	62	66	72

Comme pour les résultats de novembre, nous remarquons une grande hétérogénéité entre les classes et entre les exercices. Et les écarts sont toujours très importants pouvant aller jusqu'à 50 points pour l'exercice 3.

Nous observons que la classe B a souvent les taux de réussite les plus bas, proches de ceux également bas de la classe D. En revanche, elle a le meilleur taux de réussite pour l'exercice 1, alors que nous avons défini cet exercice comme complexe du fait de son lien avec la production écrite. Les taux de réussite pour l'exercice 3 sont surprenants ; les classes A, B et D sont en dessous des 70% de réussite en fin d'année alors qu'il s'agit d'un exercice censé être le plus réussi du fait de son absence de complexité

apparente : l'élève doit accorder le verbe donné à l'infinitif avec un groupe nominal sujet déjà identifié. La recherche du sujet et la catégorisation ne sont donc pas nécessaire.

La classe G est la plus performante pour les exercices 3 et 4 alors qu'elle est en dessous des 70% de réussite pour les exercices 1 et 2, avec pour ces exercices une baisse entre janvier et juin alors que les performances étaient élevées en janvier. Nous pensons que ces variations sont peut-être liées au type d'exercices que l'enseignant travaille avec ses élèves. Nous n'avons pas les moyens de vérifier cela ici.

Les classes B, D et G ressortent tout de même pour leur résultats qui se démarquent, soit élevés, soit bas.

6.3.3.2. Analyse comparative des résultats des quatre exercices proposés quant au pourcentage d'accords sujet-verbe corrects, pour les CM2

Tableau 35 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM2- Pourcentages du nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice et médiane

CM2	Pourcentages du nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice											
	Exercice 1			Exercice 2			Exercice 3			Exercice 4		
	NO	JAN	JUI	NOV	JAN	JUI	NOV	JAN	JUI	NOV	JA	JUI
A	78	85	82	100	86	88	100	93	98	68	79	87
B	67	86	91	80	100	62	100	100	100	94	89	81
E	84	88	77	93	77	76	93	88	84	74	77	70
F	74	86	79	89	79	77	80	92	93	71	84	81
G	68	74	70	100	65	91	50	87	90	56	81	87
H	60	90	96	92	64	86	83	88	91	81	90	88
J	74	72	70	100	77	75	100	91	85	74	80	76

Comme en novembre, les taux de réussite sont plus élevés qu'en CM1 et tous au-dessus de 70% en janvier et juin.

Contrairement aux CM1 qui avaient des résultats hétérogènes, l'exercice 3 est très bien réussi par toutes les classes le score le plus bas étant de 84% (classe E en juin).

Les exercices 1 et 2 sont ceux qui présentent les plus grands écarts, notamment en juin de 70% (classe G et J pour l'exercice 1) à 96% (classe H), alors qu'en CM1 les résultats étaient assez homogènes. Cependant, pour l'exercice 2, exercice que nous pensons assez similaire à l'exercice 1, la classe G a le plus haut score des sept classes (91%).

Ainsi, mis à part l'exercice 3 qui présente des performances assez homogènes entre les classes et des progressions constantes dans chaque classe d'un test à l'autre (sauf pour la classe J), les performances varient d'un exercice à l'autre, d'une classe à l'autre, ce qui ne nous permet pas de tirer de conclusion globale quant à la comparaison par classe et par exercice.

Peut-être le grain d'analyse est-il ici trop fin ? Nous rappelons aussi le biais que peut provoquer le nombre d'élèves par classe, celui-ci n'étant pas identique avec des différences parfois importantes.

Nous pouvons tout de même relever que les classes B et G se démarquent à nouveau. Nous soulignons aussi qu'il ne semble pas y avoir de différences de progression entre les classes avec et sans ingénierie. Nous examinons alors plus avant cette comparaison entre ces deux groupes (sans et avec ingénierie).

6.3.4. Etude longitudinale : comparaison des classes avec et sans ingénierie pour les réussites des accords dans le groupe nominal et pour les réussites des accords sujet-verbe

Nous comparons à présent les deux groupes sans et avec ingénierie pour la réussite des accords dans le groupe nominal et la réussite des accords sujet-verbe. Nous rappelons notre hypothèse qui était celle d'une meilleure progression des performances des élèves pour l'accord sujet-verbe dans les classes avec ingénierie, notamment entre novembre et janvier, du fait d'un travail ciblé et ritualisé avec des dispositifs innovants.

Pour ces deux groupes, les élèves se répartissent comme suit :

- sans ingénierie : 30 CM1 et 56 CM2
- avec ingénierie : 49 CM1 et 72 CM2

Selon le principe déjà évoqué d'une comparaison par niveau, nous étudions dans un premier temps l'évolution des performances des CM1 pour les accords dans le groupe nominal et les accords sujet-verbe, puis nous examinons les CM2 selon les mêmes critères.

6.3.4.1. Comparaison des classes de CM1 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords dans le groupe nominal et pour les réussites des accords sujet-verbe

6.3.4.1.1. Comparaison des classes de CM1 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords dans le groupe nominal

La comparaison des progressions entre novembre, janvier et juin pour l'accord dans les groupes nominaux en CM1 montre une évolution différente selon les groupes sans et avec ingénierie.

Au départ, les classes sans ingénierie ont un niveau légèrement plus élevé que les classes avec ingénierie. La progression est plus marquée entre novembre et janvier pour les classes sans ingénierie, atteignant une différence de 7 points lors du test de janvier. En revanche, la courbe s'inverse ensuite. Alors que la courbe des classes sans ingénierie s'infléchit légèrement à la baisse, nous observons une forte progression des classes avec ingénierie. En juin, les deux groupes obtiennent un taux de réussite similaire. Sur l'année, les classes avec ingénierie ont donc davantage progressé que les classes sans ingénierie. Les écarts de niveau se sont réduits.

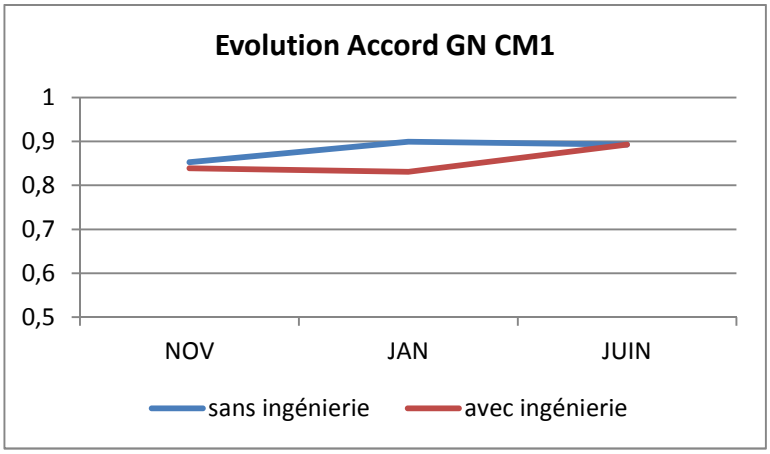

Figure 21 : évolution du taux de réussite pour l'accord dans les groupes nominaux en CM1

L'hypothèse d'une meilleure progression des classes avec ingénierie entre novembre et janvier est invalidée pour l'accord dans les groupes nominaux. La progression est décalée de janvier à juin. Nous précisons cependant que les taux de réussite sont élevés au-dessus de 82%. Même si les courbes sont nettes un effet plafond peut peut-être biaiser les performances.

6.3.4.1.2. Comparaison des classes de CM1 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords sujet-verbe

Pour ce critère aussi les classes avec ingénierie ont des performances plus basses que celles des classes sans ingénierie en début d'année. La courbe des taux de réussite des classes sans ingénierie est assez similaire à la courbe pour l'accord dans les groupes nominaux : une augmentation visible entre novembre et juin, puis une stabilisation de janvier à juin. Les classes avec ingénierie progressent de façon plus régulière tout au long de l'année mais ne rattrapent pas l'écart qui reste similaire en juin entre les deux groupes de classe.

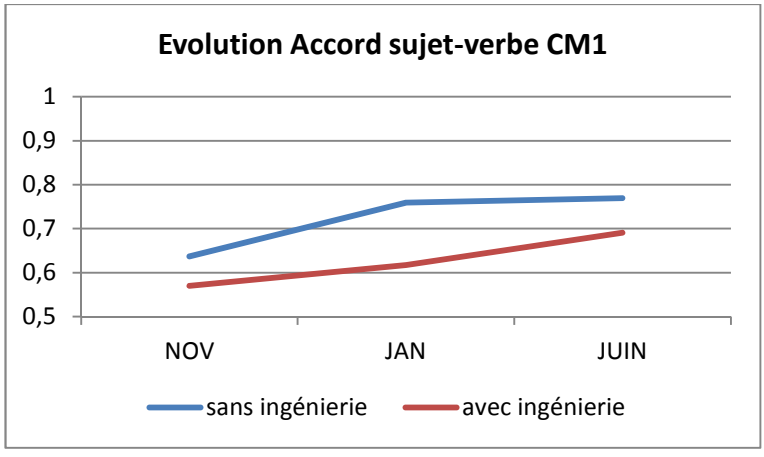

Figure 22 : évolution du taux de réussite pour l'accord sujet-verbe en CM1

L'hypothèse d'une plus grande évolution des performances de novembre à janvier pour les classes avec ingénierie est invalidée pour ce groupe de CM1. En fin d'année les deux groupes ont progressé de façon assez similaire. Nous remarquons que les taux de réussites sont bien plus bas que pour l'accord dans les groupes nominaux. L'acquisition de l'accord sujet-verbe reste plus difficile.

Pour cette comparaison des classes, le test de Wilcoxon montre bien la significativité des progressions entre novembre et janvier pour les classes sans ingénierie et de janvier à juin pour les classes avec ingénierie.

Tableau 36: test de Wilcoxon - comparaison des CM1 sans et avec ingénierie pour les accords dans le groupe nominal et sujet-verbe

Comparaison des classes Test de Wilcoxon		NOV-JANV SV	JANV-JUIN SV	NOV-JANV GN	JANV-JUIN GN
SI	Z	-3,363[b]	-,673[b]	-2,782[b]	-,714[c]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,001	,501	,005	,475
AI	Z	-1,739[b]	-3,705[b]	-,585[c]	-3,679[b]
	Signification asymptotique (bilatérale)	,082	,000	,559	,000

Une différence significative est bien présente entre les deux groupes de classes et nous pouvons peut-être évoquer un effet de l'ingénierie proposée. Cependant, si effet il y a, ce n'est pas celui que nous attendions. L'ingénierie n'aurait pas d'effet à court terme.

6.3.4.2. Comparaison des classes de CM2 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords dans le groupe nominal et pour les réussites des accords sujet-verbe

6.3.4.2.1. Comparaison des classes de CM2 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords dans le groupe nominal

Les courbes sont très différentes de celles de CM1. Les taux de réussite en novembre sont quasiment identiques pour les deux groupes, les classes avec ingénierie étant très légèrement en dessous. La progression est ensuite bien plus marquée pour les classes avec ingénierie avec un écart qui se creuse encore en juin. La baisse des taux de réussite entre janvier et juin, déjà observée en CM1 pour les classes sans ingénierie est encore plus importante pour les CM2. L'écart entre les deux groupes en juin est de 5 points.

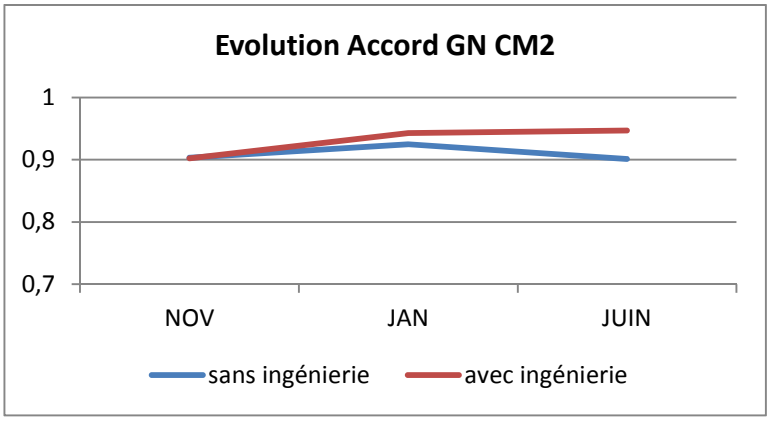

Figure 23 : évolution du taux de réussite pour l'accord dans les groupes nominaux en CM2

Nous soulignons encore une fois que les taux de réussite sont très élevés (au-dessus de 90%) pour les deux groupes. Donc quand nous parlons de baisse il fait la resituer dans ce contexte de très bonnes performances. Cependant l'évolution des courbes est très nette est donne la tendance d'une amélioration des performances pour l'accord dans les groupes nominaux pour les classes de CM2 ayant suivi l'ingénierie. Cette évolution très marquée de novembre à janvier, perdure dans une moindre mesure de janvier à juin. L'ingénierie aurait donc un effet sur l'acquisition de l'accord dans les groupes nominaux et cela de façon durable et plus marquée avec les CM2 qu'avec les CM1.

6.3.4.2.2. Comparaison des classes de CM2 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords sujet-verbe

Ce que nous avons observé pour l'évolution des taux de réussite pour l'accord sujet-verbe en CM1 est différent avec les CM2. Tout d'abord les classes avec ingénierie ont un taux de réussite plus élevé en novembre. Les deux groupes progressent de façon assez similaire de novembre à janvier. En revanche, les taux de réussite baissent de janvier à juin pour les classes avec ingénierie alors qu'ils augmentent légèrement pour les classes sans ingénierie. En juin, les classes sans ingénierie ont de meilleurs taux de réussite que les classes avec ingénierie.

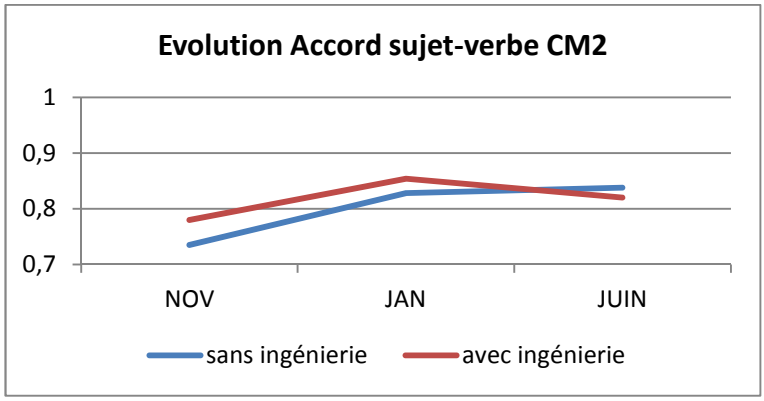

Figure 24 : évolution du taux de réussite pour l'accord sujet-verbe en CM2

Notre hypothèse d'une meilleure évolution des performances pour l'accord sujet-verbe pour les classes avec ingénierie entre novembre et janvier est donc invalidée, la progression entre les deux groupes étant similaire. L'hypothèse d'une meilleure progression sur l'année est aussi invalidée pour les CM2 ayant participé à l'ingénierie.

Selon le test de Wilcoxon, l'évolution des classes est significative pour l'accord dans les groupes nominaux et sujet-verbe, tant pour les classes sans ingénierie que pour les classes avec ingénierie. Toutes deux progressent de façon similaire et significative par rapport au taux de réussite de novembre. Si la progression des classes sans ingénierie est peu significative de janvier à juin, la courbe montrant un tracé assez plat, la progression des classes avec ingénierie est significative pour l'accord sujet-verbe mais de façon négative. Les taux de réussite régressent.

Tableau 37 : test de Wilcoxon - comparaison des CM2 sans et avec ingénierie pour les accords dans le groupe nominal et sujet-verbe

Comparaison des classes Test de Wilcoxon			NOV-JANV SV	JANV-JUIN SV	NOV-JANV GN	JANV-JUIN GN
SI	Z		-3,803[b]	-1,067[b]	-2,483[b]	-1,939[c]
	Signification (bilatérale)	asymptotique	,000	,286	,013	,052
AI	Z		-4,269[b]	-2,281[c]	-4,085[b]	-,605[b]
	Signification (bilatérale)	asymptotique	,000	,023	,000	,545

Nous nous interrogeons sur ces résultats, pour l'accord sujet-verbe en CM2, à l'encontre de nos hypothèses. Le dispositif proposé à travers l'ingénierie semble avoir davantage d'impact pour l'accord dans les groupes nominaux que pour l'accord sujet-verbe, et davantage en CM1 qu'en CM2. Nous verrons dans les chapitres suivants si l'analyse des pratiques d'enseignement apporte un éclairage à cette interrogation.

Nous affinons à présent ces résultats en regardant non plus les progressions d'un point de vue quantitatif mais d'un point de vue qualitatif en nous arrêtant sur le type d'erreurs commises globalement dans les classes de l'étude.

6.3.5. Etude longitudinale : analyse qualitative des types d'erreurs commises quant aux accords sujet-verbe

6.3.5.1. Etude longitudinale : analyse qualitative des types d'erreurs commises quant aux accords sujet-verbe, pour les CM1

Tableau 38 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM1- Pourcentages des types d'erreurs commises sur les accords sujet-verbe

	Pourcentages des types d'erreurs commises sur les accords sujet-verbe								
	Omission			**Confusion**			**Adjonction**		
CM1	**NOV**	**JANV**	**JUIN**	**NOV**	**JANV**	**JUIN**	**NOV**	**JANV**	**JUIN**
A	46	24	32	39	61	40	15	14	13
B	65	44	52	31	53	23	3	3	25
C	51	42	38	42	49	52	6	9	9
D	62	51	55	26	40	27	6	8	17
G	56	45	49	40	48	46	3	7	5
I	47	51	42	37	35	47	8	5	3

Nous constatons, comme pour les tests de novembre, une hétérogénéité quant à la nature des erreurs, avec une dominance des omissions et des confusions.

Pour les résultats de janvier, trois des quatre classes (classes A, B et C) avec ingénierie commettent le moins d'omission, et le plus de confusions. La classe D, classe avec ingénierie, ne montre pas ces effets avec le taux d'omissions le plus élevé des six classes. La classe G, classe sans ingénierie, a quant à elle un profil similaire aux classes A, B et C.

Au mois de juin, un glissement s'opère des confusions vers les adjonctions, notamment pour les classes avec ingénierie. En janvier, la classe A (classe jugée performante en ce qui concerne les réussites orthographiques évoquées plus haut) montre le plus fort taux d'adjonction (14%) et la classe B (classe avec des résultats moins élevés) a le plus faible taux d'adjonction (3%). Adjonction et expertise semblent liées. En revanche, les omissions en baisse en janvier par rapport aux résultats de novembre remontent légèrement en juin pour quatre des six classes. Les performances varient ce qui montre que les compétences ne semblent pas stabilisées.

La variation du type d'erreurs dans les classes ne montre pas non plus un effet net de l'ingénierie. Nous pouvons peut-être faire l'hypothèse que ces variations relèvent davantage d'un effet de pratique d'enseignement que d'un effet d'ingénierie. Ces résultats sont à croiser avec les chapitres suivants sur l'analyse des pratiques d'enseignement en classe.

6.3.5.2. Etude longitudinale : analyse qualitative des types d'erreurs commises quant aux accords sujet-verbe, pour les CM2

Tableau 39 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM2- Pourcentages des types d'erreurs commises sur les accords sujet-verbe

	Pourcentages des types d'erreurs commises sur les accords sujet-verbe								
	Omission			**Confusion**			**Adjonction**		
CM2	**NOV**	**JANV**	**JUIN**	**NOV**	**JANV**	**JUIN**	**NOV**	**JANV**	**JUIN**
A	42	36	32	32	19	33	18	37	7
B	25	20	33	16	38	9	41	8	24
E	39	54	40	31	24	32	9	8	7
F	40	31	42	41	35	37	10	14	1
G	39	20	23	44	55	31	16	12	20
H	44	30	27	42	34	26	4	5	11
J	33	33	32	39	38	48	19	16	12

Les écarts entre les classes en janvier sont très marqués : 34 points pour les omissions (20% pour la classe B et G et 54% pour la classe E), 36 points pour les confusions (19% pour la classe A et 55% pour la classe G) et 32 points pour les adjonctions (5% pour la classe H et 37% pour la classe A). En juin, les écarts sont toujours présents : 19 points pour les omissions, 39 points pour les confusions et 23 points pour les adjonctions, l'écart se creusant pour les confusions (9% pour la classe B et 48% pour la classe J). Pour les classes B et G en juin, le type d'erreurs se déplace des confusions vers les adjonctions. A contrario, pour la classe A qui avait le plus haut score en janvier pour les adjonctions, ce sont les confusions qui dominent en fin d'année (33%) avec un nombre d'adjonctions assez bas (7%). Là encore, la variabilité des performances nous semble montrer des compétences non encore stabilisées.

Suite à ces constats et à la variabilité observée pour les types d'erreurs, nous ne pouvons tirer aucune conclusion particulière et générale. Nous ne pouvons qu'observer des différences entre les classes. Il ne semble pas y avoir de lien entre le type d'erreurs et les performances quantitatives des autres critères.

6.4. Profils de classe pour questionner la pratique

6.4.1. Bilan comparatif entre les trois tests : points retenus suite aux tests de novembre

En fonction des points à observer déterminés suite aux tests de novembre, nous pouvons faire plusieurs constats.

6.4.1.1. Pour l'analyse des réussites orthographique

Les résultats des CM1 quant au critère des réussites de mots sur le nombre de mot total sont relativement homogènes. Toutes les classes progressent avec un écart à peu près constant entre novembre, janvier et juin. Nous ne pouvons donc en déduire aucun effet de pratique sur ce critère. Les résultats quant au critère sur les réussites pour l'accord dans le groupe nominal montrent que la classe B reste toutefois la classe la

plus faible. Les classes les plus performantes en novembre (A et I) restent aussi dans la même catégorie. Au vu de l'évolution homogène des classes, aucun lien entre performances et pratiques d'enseignement ne peut vraiment être établi sur ce critère pour les CM1 en janvier. L'écart tend à se réduire en juin. Nous remarquons que dans cette évolution, la classe G ne progresse pas alors que la classe B, bien en-dessous des autres classes en janvier est celle qui progresse le plus. Pour le troisième critère sur le taux de réussite des accords sujet-verbe, nous soulignons l'écart très important et qui s'est creusé pour les classes B et G, la classe B ayant les résultats les plus bas sur ce critère. Pourquoi deux classes qui avaient un niveau similaire en novembre montrent autant de différences sur cet item seulement deux mois plus tard ? Nous remarquons par ailleurs que la classe B est une des classes ayant mis en œuvre l'ingénierie didactique et donc qui a proposé un travail plus intensif sur l'accord sujet-verbe lors de cette période. Selon nos hypothèses d'un effet positif de l'ingénierie sur les résultats, les effets ne se mesurent pas avec cette classe, en tout cas dans une évaluation à court terme (test de janvier). De même, la classe G, en REP, avec un des niveaux socio-économiques les plus bas des six classes montre que le lien entre ce niveau et les progrès des élèves ne peut être fait, les performances des élèves étant les plus élevées. Néanmoins, en juin, comme pour le deuxième item, la classe B progresse fortement et l'écart se réduit, la classe G ayant cependant toujours le meilleur score. Deux questions se posent alors : pourquoi un tel écart en janvier ? Et quels sont les facteurs de progression en juin pour la classe B ? Questions auxquelles nous tenterons de répondre dans les chapitres suivants en comparant ces résultats avec les caractéristiques des pratiques d'enseignement *in situ*. Par ailleurs, ces constats corroborent comme en novembre le fait que la maitrise du pluriel nominal se fait avant celle du pluriel verbal, ainsi que la difficile maitrise du pluriel verbal, même si les résultats montrent une progression certaine.

Pour les CM2, les moyennes aux trois critères sont hautes et les résultats sont globalement homogènes, aucune classe ne se détachant vraiment. Nous remarquons peu de progressions de janvier à juin, sans doute suite à un effet plafond des performances. Les accords en nombre dans le groupe nominal ne posent pas de difficultés et nous observons la progression attendue, ainsi que l'écart réduit entre l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe. En revanche, pour le critère sur les accords sujet-verbe, les écarts restent encore très marqués mais tranchent avec les résultats des CM1. En effet, les classes B et G se démarquent mais de façon inverse à ce que nous avons remarqué pour les CM1 : pour les CM2, c'est la classe B qui réussit le mieux. Cette classe étant une classe de double niveau, et l'enseignant faisant des séances communes pour les deux niveaux, cela pose la question de l'ingénierie didactique : elle ne serait profitable aux CM1 qu'en fin d'année et au CM2. Est-ce parce que l'assimilation de la démarche inductive est longue ? Toujours est-il que ces élèves, défavorisés socio économiquement progressent autant voire plus que ceux des autres classes.

Nous soulignons aussi la légère baisse entre les résultats de janvier et juin (une progression étant visible pour les autres). Est-ce un effet du développement conjoint et imbriqué des compétences et des procédures concomitantes (Geoffre, 2013) ? La plus forte baisse pour la classe B qui avait le plus progressé semble souligner la fragilité des acquis à cet âge. Nous pouvons aussi peut-être associer cette baisse avec le possible effet d'une part moindre de l'ingénierie didactique dans les pratiques, la séance de mise en place étant concentrée entre novembre et janvier. Ces résultats sont à croiser avec les pratiques de classe.

6.4.1.2. Pour l'analyse du nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice

Que ce soit pour les CM1 ou les CM2, l'hétérogénéité persiste entre les exercices et entre les classes, avec une persistance de la place de chaque classe en fonction des exercices, avec des écarts parfois très importants comme pour l'exercice 3 en janvier pour les CM1.

En CM1, la réduction des écarts entre les exercices, notamment pour les tests de juin, n'est pas ou peu présente mais les classes ne se répartissent plus de la même manière. les classes B et G ne se démarquent plus systématiquement comme étant les plus en difficulté, et même au contraire. Les hypothèses socioculturelles pour les classes B (en zone rurale) et G (en REP) ne sont donc pas validées ici.

Les classes se démarquent aussi quant aux différents exercices avec des performances variables d'un exercice à l'autre. Nous pensons que cette variabilité peut être liée à un effet des pratiques en fin d'année pour des classes au départ assez proches. En regard de l'ingénierie proposée (classe B), celle-ci ferait davantage progresser les élèves pour les exercices proches des situations de production, que pour des exercices standardisés d'application de la règle qui ne sont pas ou peu pratiqués dans le travail proposé. Mais rien ne peut être établi car la classe A, faisant partie des classes avec ingénierie, et catégorisée comme dans les classes les plus performantes en novembre, ne maintient pas son avance. Nous remarquons aussi que les résultats de la classe A dans l'exercice 3 sont aussi assez bas (proche de 50% de réussite). Peut-être est-ce dû au fait que ce type d'exercice n'est pas ou peu proposé dans l'ingénierie ?

En ce qui concerne les différences soulignées en novembre entre les classes C et D, pourtant dans la même école, elles sont toujours présentes avec un écart similaire pour tous les exercices, hormis l'exercice 1 de janvier. L'hypothèse de l'inégale répartition des élèves de ces classes semble se confirmer, avec des élèves globalement moins performants dans la classe D. La pratique d'enseignement de l'enseignant D ne réduit pas les écarts. Nous examinons cette pratique et à ses caractéristiques dans les prochains chapitres.

En CM2, les exercices 1 et 2 présentent les plus grands écarts, alors qu'en CM1 les résultats étaient assez homogènes. Mais nous ne pouvons tirer aucune conclusion quant à cette répartition car pour l'exercice 2, exercice que nous pensons assez similaire à l'exercice 1, la classe G, classe par ailleurs moins performante, a le plus haut score. Il nous semble que cela est encore une fois le reflet du développement conjoint et imbriqué des compétences et des procédures concomitantes (Geoffre, 2013), tel qu'évoqué

pour l'item du nombre d'accords sujet-verbe corrects en novembre. Aucune classe ne se démarque sur l'ensemble des exercices. Comme déjà remarqué pour les résultats des CM1, le poids socio-culturel ne semble pas jouer un rôle essentiel dans ces résultats. En revanche, les résultats attendus pour l'exercice 3 sont là. La connaissance de la règle d'accord, compétence attendue en cycle 3, semble acquise en fin de CM2.

La différence entre classes avec et sans ingénierie ne peut être attestée pour ce travail sur classes entières. Ainsi, les résultats attendus, notamment pour l'exercice 4 qui reprend des structures de phrases prototypiques et aussi travaillées par les classes avec ingénierie, ne sont pas présents. Ils sont cependant eux aussi à croiser avec les profils des pratiques d'enseignement que nous étudions dans les prochains chapitres.

6.4.1.3. Pour l'analyse du type d'erreurs commises.

Nous constatons que les omissions restent le premier type d'erreurs ainsi que les confusions, même pour les tests de juin. La vigilance orthographique opérée par les élèves n'est pas encore complètement acquise. Cependant, nous devons souligner que le nombre d'erreurs pour les accords sujet-verbe est globalement en baisse.

Pour les résultats de janvier en CM1, la diminution des omissions et l'augmentation des confusions pour trois des quatre classes (classes A, B et C) avec ingénierie soulignent peut-être un effet de pratiques lié à l'ingénierie proposée, notamment pour cette période de mise en place intensive. Ce type d'erreurs, qui repose sur une confusion des marques morphologiques entre pluriel nominal et pluriel verbal, est peut-être significatif d'une modification des compétences ; le fait d'avoir travaillé dans l'ingénierie en focalisant la réflexion des élèves sur les deux types de pluriels évoqués a peut-être favorisé cette confusion.

Cependant, cela est à nuancer car la classe D, classe avec ingénierie, ne montre pas ces effets, et la classe G, classe sans ingénierie, montre un profil assez proche des classes A, B et C. Plus qu'un effet d'ingénierie, cet écart est peut-être lié à des effets de certaines pratiques favorisantes pour commettre moins d'omissions mais qui augmenteraient les confusions. Une attention focalisée sur des accords sujet-verbe complexes et une réflexion appuyée sur les difficultés de l'orthographe française que propose l'ingénierie favoriserait catégories et marques (Brissaud, 2014). Le glissement, au mois de juin, des confusions vers les adjonctions, notamment pour les classes avec ingénierie serait aussi un effet possible de l'ingénierie. Cette catégorie montre un ajout des marques morphologiques même si le donneur est au singulier. Là encore le fait de focaliser l'attention des élèves dans le travail d'ingénierie a peut-être favorisé ces adjonctions. Nous faisons l'hypothèse d'un lien entre adjonction et expertise. Pour étayer

cette hypothèse, pour le mois de janvier, la classe A, avec de bons résultats aux critères précédents, a le plus fort taux d'adjonction et la classe G, classe avec des résultats moins élevés, a le plus faible.

En ce qui concerne le léger recul en juin de la vigilance orthographique que souligne l'augmentation des omissions, nous pouvons peut-être attribuer cela, au moins pour les classes avec ingénierie, au fait que le travail sur les accords sujet-verbe ne soit plus aussi systématique que pour la période précédente. Peut-être que pour les classes sans ingénierie, cette notion qui est plutôt vue en début d'année, n'est pas autant travaillée par la suite, en tout cas de façon moins systématique. Nous n'avons pas suivi suffisamment ces classes pour pouvoir confirmer ou infirmer cela.

Pour les CM2, les résultats montrent comme en CM1 une grande importance des confusions et des omissions à part quasiment égale, révélant semble-t-il une difficulté de catégoriser, ainsi que des surgénéralisations encore très présentes en fin de cycle 3. Ces résultats sont cependant à nuancer car ils présentent de grandes disparités entre les classes.

Pour les classes B et G, classes le plus souvent remarquables par leurs faibles performances aux différents critères, le type d'erreurs se déplace des confusions vers les adjonctions, semblant valider l'hypothèse de pratiques favorisant la progression vers l'expertise. Mais, la classe A présente une inversion du type d'erreurs entre janvier et juin, les confusions étant à leur plus haut score en fin d'année et les adjonctions au plus bas. Nous ne pouvons plus valider l'hypothèse émise précédemment du lien entre adjonction et expertise. Alors effet de pratiques ? Fluctuation des connaissances ? Ces résultats qui sont des résultats globaux par classe ne nous permettent pas de répondre précisément.

En revanche, de façon globale et non par classe, nous relevons une évolution différente des classes sans et avec ingénierie pour l'accord dans les groupes nominaux et sujet-verbe. En effet, en CM1, pour l'accord dans les groupes nominaux, les taux de réussite d'abord en baisse de novembre à janvier pour les classe avec ingénierie, montrent une progression marquée de janvier en juin qui réduits les écarts entre les deux groupes de classe. Pour l'accord sujet-verbe, les classes avec ingénierie progressent de façon constante mais non de façon suffisante pour réduire les écarts. Sur ce critère, les classes sans ingénierie ne progressent quasiment pas de janvier à juin. L'ingénierie aurait donc un effet sur les compétences liées au groupe nominal et sur la stabilité des compétences liées à l'accord sujet-verbe en CM1.

En CM2, le taux de réussite pour l'accord dans les groupes nominaux évolue toute l'année pour les classes avec ingénierie avec une progression très marquée creusant l'écart avec les classes sans ingénierie en juin qui régressent légèrement. En revanche, pour l'accord sujet-verbe les deux groupes progressent de façon similaire de novembre à janvier puis les classes avec ingénierie régressent. L'ingénierie pour les CM2 aurait un effet encore une fois sur les compétences liées au groupe nominal et ce de façon durable sur l'année. En revanche, l'effet sur l'accord sujet-verbe serait invalidé.

Ces remarques globales sur les différences entre classes sans et avec ingénierie, ainsi que les variabilités observées entre les différentes classes de cette étude, en CM1 et en CM2, soulignent tant un impact de l'ingénierie qu'un possible lien entre les performances et les pratiques. La différence entre effet de méthode et de pratiques est déjà relevée par R. Goigoux (2015) suite au projet LireÉcrireCP (2012-2015) pour qui

> « si aucune étude comparative des « méthodes » de lecture n'a permis d'établir la supériorité de tel dispositif méthodologique sur tel autre, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent mais parce que la variable « méthode », trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente pour une telle recherche. Pour comprendre ce qui différencie véritablement les choix pédagogiques opérés par les maitres et leur impact sur les apprentissages des élèves, il est nécessaire de substituer à cette approche en termes de « méthode » une analyse reposant sur l'examen simultané d'une pluralité d'indicateurs pour entrer dans le détail des pratiques concrètes » (Propos recueillis dans le café pédagogique, 15/09/2015).

Nous relevons aussi la nécessité d'analyser dans le « détail des pratiques concrètes » grâce à « un examen simultané d'une pluralité d'indicateurs ». C'est cet examen que nous proposons à partir des données analysées lors des séances filmées en classe, afin de croiser plus finement nos analyses de ces résultats aux tests avec les profils de classes établis avec les pratiques *in situ*.

Synthèse du chapitre 6

Ce chapitre a pour objectif d'étudier les performances orthographiques des élèves des dix classes ayant participé à l'étude. Ces performances sont étudiées dans un premier temps à partir d'un test initial réalisé en novembre, puis de façon longitudinale en comparant ces performances initiales avec celles des tests de janvier et juin.

Trois critères quantitatifs permettent de mesurer ces performances :

- le nombre de mots correctement orthographiés sur le total des mots du test,
- le nombre d'accords en nombre corrects dans le groupe nominal sur le total des groupes nominaux du test,
- le nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total des accords sujet/verbe du test.

Nous croisons ces critères avec une étude qualitative de la nature des erreurs commises sur les accords sujet-verbe dans ces tests : l'omission, la confusion et l'adjonction.

Pour l'analyse nous faisons la distinction entre les CM1 et les CM2, les performances n'étant pas identiques selon les niveaux. Nous examinons aussi si des différences se donnent à voir entre les classes sans ingénierie et celles la mettant en oeuvre, notre hypothèse étant que les classes à qui nous avons proposé l'ingénierie didactique montrent une évolution plus marquée des performances, notamment pour l'accord sujet-verbe au cœur de l'ingénierie.

Suite à l'analyse de ces résultats nous déterminons des profils de classes.

Profils de classes suite aux résultats des CM1

Pour les résultats liés aux réussites et de façon globale, les classes A, C, et I montrent très souvent des taux de réussite supérieurs aux classes B et D. La classe G a des taux de réussite variables.

Pour le type d'erreurs commises dans les accords sujet-verbe, les classes A, B et C sont celles qui commettent globalement le moins d'omission mais beaucoup de confusions. En janvier le type d'erreurs se déplace des confusions aux adjonctions. En revanche, la classe D, classe avec ingénierie est celle qui a le plus fort taux d'omission en juin.

De façon globale, la comparaison des classes avec ingénierie montre de meilleurs taux de réussite pour l'accord dans les groupes nominaux et une plus grande linéarité dans l'évolution des performances pour l'accord sujet-verbe pour les enseignants mettant en œuvre le dispositif. En revanche, en ce qui concerne la dispersion des résultats des élèves dans chaque classe, les écarts se creusent entre les élèves fragiles et les élèves performants pour plusieurs classes entre novembre et juin. Nous ne relevons pas de lien marqué entre cette évolution et le fait que les classes proposent l'ingénierie didactique ou non.

Notre hypothèse initiale que les classes à qui nous avons proposé l'ingénierie didactique montrent une évolution plus marquée des performances, notamment pour l'accord sujet-verbe, n'est pas validée. Nous formulons alors une nouvelle hypothèse, celle d'une influence sur les résultats des élèves, non pas en fonction d'un dispositif proposé, mais en fonction de traits caractéristique de pratiques d'enseignement. Les pratiques d'enseignement des enseignants des classes C, G, I semblent être favorables aux élèves en difficultés.

Il nous parait ainsi intéressant de comparer la pratique d'enseignement des enseignants de l'étude, avec et sans ingénierie, mais aussi la pratique d'enseignant mettant en œuvre l'ingénierie, notamment les enseignants des classes C et D, dans la même école, et dont les résultats des élèves sont très contrastés.

Profils de classes suite aux résultats des CM2

Pour le critère des réussites orthographiques, les classes A, B, H et F dans une moindre mesure, ont les plus fort taux de réussite. Les classes G et J sont les classes aux résultats les plus faibles, même si les écarts sont moins importants qu'en CM1.

Pour les types d'erreurs, il ne semble pas y avoir de lien entre le type d'erreur et les résultats aux autres critères.

En ce qui concerne la dispersion des résultats, l'écart des résultats entre les élèves ne se réduit pas ou peu, hormis pour les classes A et B pour l'accord dans le groupe nominal et les classes A et H pour l'accord sujet-verbe. Pour cet accord sujet-verbe, les écarts entre élèves performants et en difficultés sont les plus grands pour les classes E et J.

Enfin de façon globale, et comme en CM1, la comparaison entre classe sans et avec ingénierie montre un effet probable de l'ingénierie sur les compétences liées au groupe nominal. L'acquisition est durable et plus marquée. Ce n'est pas le cas pour l'accord sujet-verbe.

Tout comme pour les CM1, l'hypothèse initiale d'une évolution plus marquée des résultats pour les classes à qui nous avons proposé l'ingénierie didactique, notamment pour l'accord sujet-verbe, n'est pas validée.

Ces résultats pour les CM1 et les CM2 soulignent la variation des performances à l'intérieur des classes et entre les classes. Les classes avec ingénierie ne se démarquent pas nettement des classes sans ingénierie. L'effet du dispositif proposé ne semble donc moins prégnant que certaines pratiques d'enseignement, favorables à la réduction des écarts pour les élèves les plus faibles. Pour les CM1, ces pratiques d'enseignement se retrouveraient dans les classes C, G et I et, pour les CM2, dans les classes A, G et H.

Notre hypothèse est qu'il existe des invariants favorisants les apprentissages. Nous souhaitons alors éclairer ces résultats grâce à l'étude des pratiques d'enseignement in situ des classes sans ingénierie au chapitre 7, et des classes avec ingénierie aux chapitres 8 et 9.

CHAPITRE 7 – Analyse de la séance de mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants sans ingénierie en fin d'école primaire

Nous souhaitons observer dans cette partie comment l'orthographe s'enseigne en classe et tenter de répondre à notre question de recherche sur la caractérisation des pratiques observées en classe ordinaire. Nous souhaitons aussi interroger l'existence éventuelle d'un lien entre ces pratiques et les recommandations actuelles des chercheurs en didactique, telles qu'évoquées au chapitre deux (Brissaud et Cogis, 2011, Nadeau et Fisher, 2014).

Pour cela, nous étudions la séance de mise en place de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de cycle 3. Il leur était demandé d'effectuer une des premières séances de l'année sur l'accord sujet verbe en orthographe. Le reste (support, dispositif, durée…) était laissé à leur libre appréciation.

Nous nous appuyons, pour les critères d'observation, sur notre cadre théorique et la définition donnée de la pratique enseignante, mais aussi sur les indicateurs d'une récente publication (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) mettant en avant l'intérêt de s'appuyer pour l'observation sur la nature et la durée des tâches, la planification et les supports, l'importance de la durée effective du temps de travail disponible ou encore ce qui peut influer sur la mise en œuvre comme le caractère explicite de l'enseignement, en lien avec la « mémoire didactique », la différenciation pédagogique, le mode de regroupement, le climat de classe ou l'engagement des élèves.

Nous retenons de ces différents travaux trois axes qui nous paraissent significatifs et qui orienteront notre analyse :

- La « mésogénèse » (Chevallard, 1991) comme mise en place du milieu didactique par l'enseignant.

Dans cette mise en place, les supports de travail et de la typologie de tâches choisies pour les différentes phases de chaque séance sont deux indicateurs retenus. Chaque séance est découpée en quatre ou cinq phases, en fonction de la succession des types de tâche choisis par les enseignants. Afin d'avoir une vue d'ensemble, nous avons consigné les principaux éléments dans un tableau dans lequel nous détaillons pour chaque classe : le type de tâche choisi (TT), le mode de regroupement des élèves (MR), ainsi qu'une brève présentation de ce que l'enseignant demande aux élèves de faire (P).

Cependant, pour une analyse plus fine du dispositif didactique, nous nous focalisons dans un premier temps sur la phase de mise en place du travail représentant l'objectif principal de la séance. Ce que nous appelons « cœur de la séance » est propice selon nous à révéler les profils en acte grâce aux choix didactiques initiaux des enseignants.

Toujours dans la mise en place du milieu, nous examinons ensuite pour chacun des enseignants, les phases de travail collectif. Dans ces phases, nous étudions comment les enseignants abordent la notion d'accord, notamment à travers les procédures proposées et les manipulations syntaxiques pour trouver le sujet et le verbe, tout en observant, grâce aux interactions, la place qu'ils accordent aux élèves dans le dispositif.
Nous précisons que nous n'analysons pas les phases de travail individuel présentes dans les séances, souhaitant nous focaliser sur les moments ou l'intervention de l'enseignant est plus visible.

- La « chronogénèse » comme gestion par l'enseignant du temps didactique (Chevallard, 1991).

Nous étudions dans un premier temps la contextualisation de la séance par les quatre enseignants et l'ancrage de ce travail dans un temps didactique plus vaste, comme mettant en lumière l'importance accordée à la « mémoire didactique » (Brousseau, 1998).
Dans un deuxième temps, nous mettons cette gestion du temps didactique en relation avec la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015), révélant l'écart entre l'objectif visé et le travail effectivement réalisé. Nous étudions principalement ce point en nous appuyant sur les classes G et H, classes contrastées quant à la différence de traitement liée à cette part de « temps de travail disponible ».

- La « topogénèse » (Chevallard, 1991) comme la place prise ou laissée par chaque acteur en fonction du « contrat didactique » choisi (Brousseau, 1998).

Nous étudions le rôle plus ou moins dirigiste de l'enseignant en lien avec la place qu'il accorde aux représentations des élèves, importantes dans le processus de construction de la compétence d'orthographier (Cogis, Brissaud, 2011, Nadeau, Fisher, 2014).
Ces trois axes sont abordés successivement pour chacune des classes, suite à une présentation rapide de la classe et de l'enseignant, prenant appui sur des entretiens réalisés en amont de la séance, et qui permettent de caractériser l'enseignant et sa pratique déclarée. Nous proposons ensuite une synthèse afin d'établir des profils, les choix didactiques étant comme autant de points d'éclairage sur comment l'orthographe et l'accord sujet-verbe s'enseignent.

7.1. Classe G.

7.1.1. Caractérisation de l'enseignant de la classe G et de sa pratique

C'est une classe de cycle 3 complet de 21 élèves (6 CE2, 7 CM1, 8 CM2) dans une école en réseau d'éducation prioritaire (REP), réseau identifié sur la base de l'indice social. Cette école comprend 10 classes ordinaires et 2 classes d'inclusion scolaire (CLIS). L'enseignant, issu d'une formation universitaire de trois ans en lettres modernes, est considéré comme expert du fait de ses 15 ans

d'ancienneté mais aussi de son certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maitre formateur (CAFIPEMF[7]).

Nous consignons dans un tableau récapitulatif la caractérisation de l'enseignant et de sa pratique suite à l'entretien réalisé avant la séance filmée.

Tableau 40 : caractérisation de l'enseignant de la classe G et de sa pratique déclarée

Temps et place de l'orthographe	
Temps accordé à l'orthographe	L'enseignant dit faire de l'orthographe de façon spécifique une fois par semaine. Cependant il précise aussi y porter une attention constante en dehors de ce temps spécifique.
Articulation avec d'autres sous-disciplines du français et/ou d'autres disciplines	L'enseignant dit articuler l'orthographe avec toutes les disciplines en faisant des rappels, des liens.
Pratique : supports et méthodes	
Supports utilisés par les élèves	L'enseignant dit être à l'origine des supports de travail utilisés par les élèves pour les séances de découverte et d'entrainement. Toutefois, il s'appuie sur un manuel, comme base d'exercices en fin de séquence pour consolider les notions travaillées. Les élèves peuvent prendre appui sur un classeur de leçon, commun à tous le cycle.
Supports utilisés par l'enseignant	L'enseignant dit n'utiliser aucun outil en particulier et pioche en fonction des besoins. Il dit aussi aller souvent sur internet et s'inspirer des diaporamas institutionnels d'animation pédagogique.
Caractérisation de la méthode de travail	L'enseignant dit partir le plus souvent des représentations des élèves et les guide pour élaborer la règle. Il essaie de présenter l'orthographe comme une situation-problème. Cependant, il souligne aussi qu'en fonction du temps disponible, il lui arrive de donner la règle. Il n'y a pas de démarche appliquée pour toutes les séances et sur les activités proposées, la variation est de mises afin de travailler sur toutes sortes de dictées.
Attentes : question des difficultés des élèves et de leur remédiation	
Niveau des élèves en orthographe	L'enseignant souligne l'écart important qui existe entre les élèves, avec des niveaux disparates. Cependant, il souligne aussi que tous les élèves accrochent et prennent plaisir au travail sur la langue considéré comme un jeu.
Points à travailler, renforcer Remédiations envisagées pour ces difficultés	Les difficultés varient en fonction de chaque élève et l'enseignant souligne la nécessité de différencier son enseignement. Il évoque aussi la mise en place d'ateliers spécifiques de soutien.

[7] Le CAFIPEMF est le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maitre formateur qui est exigé des candidats aux fonctions comportant des activités d'animation, de recherche et de formation dans le cadre de la formation initiale et continue des professeurs des écoles.

Nous retenons qu'il s'agit d'une classe avec des élèves provenant d'un milieu socioculturel démuni. Leur niveau scolaire est déclaré comme disparate avec un besoin de différenciation et de soutien. Toutefois, ces élèves sont jugés enthousiastes quant au travail sur la langue. L'enseignant insiste sur la différenciation, la participation et la réflexion qu'il essaie de favoriser, se plaçant ainsi davantage semble-t-il du côté élève du triangle didactique (Chevallard, 1985).

L'enseignant, expert, propose le plus souvent une démarche inductive, ainsi qu'une variété d'exercices, la dictée sous toutes ses formes occupant une place de choix. Concernant le lien entre recherche, notamment les dispositifs innovants (Brissaud, Cogis, 2011), et terrain, il n'est pas évoqué, si ce n'est à travers la transposition qui peut être faite à partir des animations pédagogiques.

Examinons à présent la séance filmée de mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe selon les trois axes que sont la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse.

7.1.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu par l'enseignant de la classe G

7.1.2.1. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases.

Nous consignons dans ce tableau une vue d'ensemble des différentes phases de la séance avec pour chacune d'elles :

- le type de tâche,
- le mode de regroupement,
- et la présentation de ce qui est demandé aux élèves.

Ce tableau nous permet d'apprécier la progression de la séance à travers les choix effectués par l'enseignant, et sur lesquels nous reviendrons de façon plus fine dans la suite du travail.

Tableau 41 : vue d'ensemble des différentes phases de la séance de la classe G

Durée 59 :26 TP : 385	**Type de tâche**	**Mode de regroupement**	**Présentation de ce qui est demandé aux élèves**
Phase 1	Rappeler un apprentissage antérieur (contenus)	Travail collectif	Contextualisation de la séance avec demande de rappel par les élèves des séances précédentes en orthographe
Phase 2	Produire un écrit nouveau en dictant à autrui	Travail de groupes	Écriture par les élèves en groupe de 3 ou 4 phrases à partir d'une image donnée sur le thème de Noël. Un seul scripteur par groupe.
Phase 3	Revenir sur l'écrit produit	Travail collectif	Lecture et travail sur le verbe de chacune des phrases écrites par les élèves (16 phrases). Un élève va écrire au tableau. Les élèves participent. L'enseignant est un guide.
Phase 4	Trier des formes grammaticales	Travail collectif	Tri des phrases écrites par les élèves en fonction du nombre du verbe (19 verbes au singulier et 6 verbes au pluriel).
Phase 5	Reconstituer des phrases	Travail individuel ou binômes	Reconstitution de phrases par les élèves seuls ou en binômes avec des étiquettes données par l'enseignant. 3 niveaux de difficultés choisis par les élèves eux-mêmes

Comme évoqué dans l'introduction, nous nous focalisons dans un premier temps sur les supports de travail utilisés, puis sur la phase de mise en place de la séance, phase 2, et enfin sur la place des procédures et manipulations syntaxiques lors de la phase 3, phase de travail collectif.

Nous examinons tout d'abord les supports de travail utilisés, supports comme premiers reflets de choix didactiques.

7.1.2.2. Les supports de travail

Tableau 42 : phrases support de travail de la classe G

16 phrases rédigées par les élèves au cours de la séance suite à une image projetée au tableau	
- Une famille fête Noël. - C'est Noël, le sapin est décoré et merveilleux. - Les filles regardent le calendrier. - Le Père Noël est dans la cheminée il apporte les cadeaux. - Des animaux qui viennent manger chez nous. - Nous ouvrons les cadeaux de Noël. - Le papa Noël distribue les cadeaux par la cheminée. - Aujourd'hui c'est le réveillon. - Il y a deux enfants qui chantent. - Le renne regarde par la fenêtre le chat qui se balance. - Le jour de Noël toute ma famille vient même leurs animaux. - Le Père Noël descend dans la cheminée pour déposer les cadeaux. - Il y a un père Noël qui descend de la cheminée avec sa hotte pleine de cadeaux. - Des animaux font les fous. - Le chien fait de la guitare et les pingouins se battent. - Il neige dehors il y a un petit bonhomme de neige et c'est un pingouin qui l'a fait. - Les jours de Noël tout le monde fête même les animaux.	

La principale difficulté relevée est celle liée à la situation de production. L'enseignant ne peut prévoir ce qui va être écrit et ne maitrise donc pas le degré de difficulté des phrases qui servent ensuite de support de travail. Hormis le lexique que suscite l'image, rien ne peut être anticipé. Nous retrouvons dans ces phrases des difficultés que peut receler la langue française comme la différence quant à la nature des sujets (pronom personnel, groupe nominal), ou des difficultés rendant l'accord difficile (sujet impersonnel, présence de rupteurs, marque morphologique du verbe perceptible ou non à l'oral). Cependant, nous remarquons qu'il y a peu de verbes au pluriel, 6 verbes au pluriel sur 26 verbes au total, sachant que l'accord en nombre au pluriel est ce qui pose le plus de problème, comme évoqué lors du premier chapitre. Les six phrases sont :

- Les filles regardent le calendrier.
- Des animaux qui viennent manger chez nous.
- Nous ouvrons les cadeaux de Noël.
- Il y a deux enfants qui chantent.
- Des animaux font les fous.
- Les pingouins se battent.

De plus, sur ces six phrases, seuls trois verbes (*regardent*, *chantent* et *se battent*) sont homophones, les trois autres étant hétérophones du fait de la différence perceptible à l'oral entre les personnes du singulier et celles du pluriel. Les verbes hétérophones semblent poser moins de problème aux élèves que les verbes homophones (Cogis, 2013). Par ailleurs, le fait que ces phrases sont rédigées par les élèves eux-mêmes va dans le sens d'une difficulté amoindrie, les élèves ayant la possibilité de choisir d'écrire ce qu'ils pensent savoir déjà orthographier.

Il s'agit donc ici moins d'une réflexion orthographique sur l'accord sujet-verbe (celui-ci ne devant poser que peu de problème au vu des phrases rédigées) que d'un travail de production d'un écrit. Pour ces raisons, les contraintes orthographiques que pose ce support nous semblent donc peu importantes pour les élèves. En revanche, elles sont fortes pour l'enseignant qui ne participe pas au choix du support et qui va devoir ensuite s'en servir pour revenir sur cet écrit produit. Cela demande une adaptation et une maitrise certaine de sa part quant aux notions de langue.

Nous examinons à présent le dispositif didactique choisi par l'enseignant à travers la phase de mise en place du cœur de la séance, représentative elle aussi d'un aménagement du milieu didactique par l'enseignant.

7.1.2.3. Phase de mise en place du cœur de la séance

Lors de cette phase, les élèves procèdent à une dictée. Il ne s'agit toutefois pas d'une dictée classique où les élèves copient ce que dicte le maitre. L'enseignant propose un dispositif original, par groupe de trois ou quatre élèves, et laisse le choix des phrases aux élèves afin de produire un écrit nouveau. Dans chaque groupe un scripteur est en charge d'écrire les phrases qui sont dictées par les autres élèves du groupe, à partir d'une image projetée au tableau, sur le thème de Noël.

Le dispositif de cette deuxième phase de travail peut se décrire en quatre points :

- Premier point, les phrases sont écrites de façon isolée, chacune sur une bande de papier distribuée par l'enseignant. La préparation matérielle *a priori* est donc importante ; il s'agit de bandes très grandes obtenues par la découpe en deux d'une feuille A3. L'enseignant sait précisément où il veut en venir et comment il va traiter ensuite ce matériau : les phrases seront accrochées au tableau, et donc doivent être assez lisibles (d'où le grand format), et traitées une par une.
- Deuxième point, les élèves, par groupes de trois ou quatre, écrivent ces phrases en rapport avec

une image projetée sur le mur, un scripteur unique par groupe (*alors + vous choisissez un scripteur celui qui va écrire + non pas une bande chacun + + + <s'adressant à un groupe en particulier> qui va être scripteur dans votre groupe <interrogatif> + tu vas prendre un feutre + et les autres vont te dicter des phrases (41P))*. Cette organisation précise montre là encore une séance pensée en amont. Par ailleurs, le fait de choisir un scripteur unique souligne le souhait socioconstructiviste de coopération voulu par l'enseignant. Les élèves doivent échanger afin de s'entendre sur une graphie commune. Cependant, nous pouvons nous interroger sur le fait de choisir un scripteur unique qui permet aux élèves d'échanger sur leurs conceptions, si tant est que tous participent réellement à l'exercice. Ce choix peut ainsi être discuté et on pourrait imaginer que les élèves écrivent d'abord individuellement puis confrontent leurs graphies. Ainsi tous seraient acteurs lors de l'échange. Dans ce dispositif, l'enseignant a un rôle de guide et non de « magister », et les élèves mobilisent leur savoir grâce aux échanges entre pairs.

- Troisième point, c'est celui de l'adaptation nécessaire de l'enseignant. Ainsi, bien que d'un point de vue organisationnel la séance soit fortement structurée (le dispositif matériel et le lexique suscité par les dessins sur l'image), les phrases qui vont être créées et qui serviront de support au travail métagraphique ne sont que peu dirigées par l'enseignant. Il ne sait pas à l'avance quelles seront les phrases écrites. Il s'agit donc pour lui de s'adapter tant d'un point de vu syntaxique que morphologique, ce qui suppose une maitrise des contenus afin de pouvoir faire face aux diverses propositions des élèves.
- Dernier point, l'objectif et la consigne pour le travail sur ces phrases des élèves sont clairement posés et choisis (on ne va pas TOUT regarder […] on ne va pas pouvoir traiter tous les problèmes orthographiques aujourd'hui dans la séance + + + on va s'intéresser aujourd'hui + au verbe + de ces phrases (41P)). L'enseignant sait précisément ce qu'il souhaite enseigner lors de cette séance *(« regarder comment les verbes sont orthographiés » (41P)*), et donne explicitement aux élèves les moyens d'y parvenir : lire les phrases, encadrer les verbes, et puis en discuter. Notons là encore le souhait de l'enseignant de proposer une démarche socioconstructiviste, s'appuyant sur les échanges *(« on va en discuter » (41P*)).

Cette phase de mise en place du travail au cœur de cette séance montre un enseignant impliqué dans les choix décidés en amont. Elle montre aussi un enseignant se posant en guide et désireux de laisser une place à l'activité des élèves.

7.1.2.4. Place des procédures et manipulations syntaxiques.

Nous examinons la phase 3 de la séance, qui consiste à revenir sur l'écrit produit lors de la phase 2, dans une perspective de correction.

Cette troisième phase de la séance relève d'une forme répétitive. Pour chaque phrase, les élèves doivent lire la phrase, repérer le verbe et valider son orthographe, répondant en cela aux objectifs de travail explicitement énoncés de repérer le verbe et son orthographe. Pour cela, l'enseignant accorde une place importante aux manipulations et aux procédures en situation.

Ainsi, il demande aux élèves d'effectuer un rappel en situation sur la procédure pour trouver le verbe. La procédure attendue est celle du remplacement temporel, manipulation syntaxique posée comme structurante par les récents travaux de recherche (Boivin, 2009, Fisher, Nadeau, 2014).

Les élèves proposent la procédure et la mettent en œuvre, comme dans cet exemple :

49 P Comment est-ce qu'on peut reconnaître le verbe dans la phrase <interrogatif> + L*
50 L* Ben changer le temps + demain une famille fêtera Noël
51 P Demain une famille fêtera Noël + + + là on est sûr que le mot fête c'est le verbe

L'enseignant est là pour valider.

Cette procédure de remplacement semble efficace comme cet échange (de 56E à 80P) sur la distinction entre verbe être et conjonction de coordination dans la phrase **le sapin est décorer est merveilleux*. Les élèves guidés par l'enseignant procèdent à un double remplacement : celui de *est* par *était* et celui de *et* par *et puis*, l'enseignant validant que *est* est le verbe. C'est grâce à la manipulation effective et non grâce à la réponse de l'enseignant que l'élève corrige son erreur.

En revanche, les enseignants comme les élèves éprouvent des difficultés dans l'application des manipulations (Lord 2012). Si nous reprenons la phrase évoquée précédemment, l'élève hésite entre **C'était Noël et le sapin était décorer + et <hésite> était merveilleux* (62E*) et**C'est Noël et le sapin était décorer était merveilleux* (64E*) Dans les deux propositions de cet élève, la conjonction de coordination *et* n'est pas extraite mais confondue avec le verbe être. C'est grâce à l'appui de l'enseignant sur le jugement de grammaticalité des élèves, *Est-ce qu'on peut le dire ça* (65P) et aux réponses d'un autre élève, *On dit et merveilleux* (67E) que l'obstacle est surmonté.

La manipulation semble manifester un véritable travail de réflexion venant en étayage d'une conception systémique de la langue. Le travail se fait grâce à une attention aux conceptions métagraphiques des élèves et à un souhait de mise en œuvre socioconstructiviste de la séance. Par ailleurs le fait que ce soient les élèves qui sont engagés à trouver eux-mêmes une réponse au problème parait efficace. Un peu plus loin pour le repérage d'un autre verbe, la manipulation de remplacement permet à l'élève d'avoir un jugement de grammaticalité correct et d'en déduire avec assurance (*donc*) qu'il s'agit bien d'un verbe.

83 E* Euh <allongé> au passé ça fait les filles regardaient + le calendrier
84 P Oui + si tu veux au passé ça fait les filles regardaient le calendrier
85 E* Donc c'est un verbe

En ce qui concerne la procédure pour trouver le sujet, nous relevons une utilisation de la manipulation grammaticale avec la procédure d'encadrement par *c'est … qui*.

231 P […] le sujet de apporte <interrogatif>
232 El* euh + + <voix peu assurée> les cadeaux + les cadeaux
233 P C'est les cadeaux qui apportent <interrogatif>
234 El* Euh non <exclamatif> + + euh <allongé> <plusieurs secondes de silence>
235 P Comment on fait pour trouver le sujet <interrogatif>
236 Ma* C'est le Père Noël
237 P Oui + c'est le Père Noël qui apporte des cadeaux
238 E C'est qui qui apporte des cadeaux + c'est le Père Noël + il <suite inaudible>
239 P Oui c'est le père Noël

Mais ici les trois étapes du raisonnement grammatical ne semblent pas complètes. C'est l'enseignant qui propose l'encadrement complet par *c'est qui* suite à la proposition d'un élève. D'ailleurs, cette procédure semble moins bien ancrée que celle pour trouver le verbe car elle coexiste avec la procédure sémantique que propose un autre élève (*c'est qui qui*) et que proposera aussi plus loin l'enseignant (*qui est-ce qui*)

283 P […] les filles regardent le calendrier + où est le sujet de regardent <interrogatif> + S* + + + le sujet de regardent
284 S* Regarder
285 P Qui est-ce qui regarde <interrogatif>
286 S* Les filles

Est-ce parce que cela n'a pas encore été travaillé de façon systématique ? Pourtant l'enseignant évoque bien un travail sur le sujet dès le début de la séance (*Quand il fallait remplacer un groupe nominal sujet par un pronom personnel* (37P)) pour lequel un encadrement a sans doute été nécessaire. Les élèves ont-ils travaillé sur des groupes nominaux longs ? Avec rupteurs ? Les groupes nominaux étaient-ils déjà donnés ? Autant de questions auxquelles nous n'avons pas de réponses et qui auraient peut-être pu nous éclairer sur la progression choisie de l'enseignant pour traiter le sujet. C'est une question que nous aurions pu poser lors des entretiens s'ils avaient été réalisés avant la séance filmée. Cela souligne aussi l'intérêt de procéder à des entretiens d'autoconfrontation.

7.1.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique par l'enseignant de la classe G

7.1.3.1. Contextualisation de la séance

L'enseignant ancre fortement la séance dans une progression séquentielle, en demandant par exemple aux élèves *est-ce que vous vous souvenez ce qu'on a fait la semaine dernière* (27P). Cet ancrage de la séance basé sur les contenus donne ainsi un sens aux apprentissages. Les élèves peuvent appréhender leur continuité mais aussi leur progressivité sur l'ensemble des séances, comme par exemple cet extrait sur la progression :

33 P Alors + on a + cherché des verbes + + pendant la première séance + + la séance d'après on a + regardé les sujets + + et la semaine dernière + on a travaillé + + sur <en suspens>
34 E Les formes de phrases
35 P Non + + + <après quelques secondes de silence> les pronoms personnels sujets + + + vous vous souvenez <interrogatif>
36 E <Quelques élèves> ah oui
37 P Quand il fallait remplacer un groupe nominal sujet par un pronom personnel

Nous observons par ailleurs à quel point cette contextualisation semble difficile sans l'aide de l'enseignant, les élèves faisant diverses propositions avant de retrouver ce qui avait été travaillé. Si ce rappel est effectué par les élèves, l'enseignant se place dans une posture socioconstructiviste de guide orientant la réflexion et validant la réponse.

Ce début de séance très contextualisé n'est pas seulement un rappel quant aux contenus mais aussi une demande d'évocation quant à un dispositif didactique, une « méthode » pour repérer verbe et sujet, et qui sera reprise lors du travail collectif.

Ces rappels placent les élèves dans la continuité d'une séquence d'orthographe mais aussi dans la continuité d'un travail ritualisé de révision orthographique. Cela nous renvoie à l'importance de la « mémoire didactique » (Brousseau, 1998) et au rôle de l'enseignant pour que les élèves puissent donner du sens à ce qu'il leur propose.

7.1.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015)

Toujours dans l'observation de la gestion du temps didactique, nous souhaitons aussi faire part de la différence de traitement de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015).

L'enseignant ne se laisse pas dérouter de l'objet de la séance par les cheminements multiples des élèves. Ainsi, les phrases bien orthographiées qui ne posent pas de problème apparent ne font pas l'objet d'une discussion ni d'une justification. L'enseignant se contente de valider la réponse correcte donnée. De même, il prend les remarques en compte mais les reporte explicitement à une séance ultérieure, comme dans cet extrait :

112 E C'est comme décorer
113 P C'est comme décorer + oui enfin décorer c'est particulier + on reviendra dessus plus tard

Cela permet de rester concentré sur l'objectif principal et de faire en sorte que le temps passé sur cet objet soit du « temps utile » (Bru, 2002). L'enseignant s'arrête uniquement sur ce qui peut poser problème. Ainsi, les phrases bien orthographiées qui ne posent pas de problème apparent ne font pas l'objet d'une discussion ni d'une justification. L'enseignant se contente de valider la réponse correcte donnée.

L'enseignant de cette classe se pose comme un expert qui choisit ou non de s'arrêter sur l'erreur d'un élève, erreur dont il cherche l'origine, comme par exemple pour Ad* qui semble avoir des problèmes de conjugaison :

177 P <S'adressant à Ad*> alors viens + j'ai vu que tu avais repéré ton erreur <l'élève vient au tableau> + + + où est-ce que tu t'es trompé <interrogatif>
178 Ad* Ici <l'élève désigne neige puis suite inaudible>
179 P Oui <interrogatif> + et <en suspens>
180 Ad* Et à neige + j'ai pas conjugué
181 P Qu'est-ce qu'il fallait conjuguer à neige <interrogatif>
182 Ad* Mettre un <allongé> -t
183 P <L'enseignant fronce les sourcils> ça se finit par –et <interrogatif> ça ferait *neiget <interrogatif>
184 Ad* Euh <inaudible>
185 P Tu as voulu écrire *il neige dehors il y à un petit bonhomme de neige et s'est un pingouin qui lafait + + + donc neige c'est bon + + + à a + comment est-ce qu'il fallait l'écrire a <interrogatif>
186 Ad* Sans accent

187 P Sans accent pourquoi <interrogatif>
188 Ad* Parce que si je dis avait je mets pas d'accent
189 P Et c'est le verbe <en suspens>
190 Ad* Avoir
191 P Avoir + très bien <l'enseignant lui tend le feutre afin qu'il corrige et encadre sur l'affiche> + + + sur l'affiche tu encadres ton verbe

L'enseignant ne relève pas la première erreur de l'élève sur la conjugaison du verbe *neiger* et se contente de le corriger. En revanche, il est demandé à ce même élève de réfléchir sur sa deuxième erreur sur le verbe *avoir* en donnant la manipulation de remplacement correspondante (*avait*) ainsi que sa justification (*c'est le verbe avoir*).

Pourquoi ne pas traiter toutes les erreurs ? Nous émettons l'hypothèse que c'est un choix de l'enseignant en fonction de l'objectif visé pour la séance de trouver le verbe, mais aussi peut-être en fonction des possibilités de l'élève à qui il s'adresse et des contenus déjà travaillés en classe, la distinction entre les homophones grammaticaux ayant apparemment déjà été travaillée.

En revanche, s'il ne traite pas toutes les difficultés, l'enseignant prend le temps nécessaire pour travailler sur un problème particulier lié à la difficulté de l'orthographe française, comme les noms collectifs, ou lié à un obstacle (Brousseau, 1998).

Nous prenons par exemple cet extrait sur le traitement des noms collectifs :

136 L* *Le jour de Noël toute ma famille vient <hésite> viennent même leurs animaux
137 P Alors il y a écrit + *le jour de Noël toute ma famille viennent même leurs animaux + + + <suite à la remarque inaudible d'un élève> qu'est-ce que tu dis El* <interrogatif>
138 El* C'est pas <allongé> enfin + ça peut pas se dire
139 E C'est toute ma famille VIENT
140 P C'est toute ma famille vient + + + qui est-ce qui a fait ce cette phrase <interrogatif> + + + pourquoi vous avez écrit *toute ma famille viennent <interrogatif> + + + essaie d'expliquer pourquoi
141 E Ils ont dû se dire ilS <accentue le –s> viennent
142 E Alors que c'est ELLE la famille
143 P La famille c'est elle + + et pourquoi M* a pensé que c'était ilS <interrogatif>
144 E Parce qu'il y a les grands-pères il y a <interrompu>
145 P Parce que dans la famille + alors là c'était un piège + dans la famille il y a beaucoup de personnes + + + il y a des mots comme ça dans la langue française + où on a + un mot singulier qui désigne un groupe de personnes + + + quand on dit la famille + effectivement il y a plusieurs personnes + et je pense que c'est pour cela que tu t'es trompé + + + d'accord <interrogatif> + tu as voulu mettre le verbe au pluriel parce que tu as pensé que dans la famille il y avait plusieurs personnes
146 E Parce qu'on dit ELLE vient
147 P Oui + + + la famille + on regarde le déterminant c'est la + d'accord <interrogatif> + + déterminant singulier + + + il y a d'autres mots comme ça + la foule + + + il y a plusieurs personnes dans la foule et pourtant c'est singulier + + + il faut éviter de tomber dans les pièges <sourires>

L'enseignant insiste sur la distinction entre le sens (*beaucoup de personnes (*145P)) et la catégorisation grammaticale nécessaire (*elle vient* (146E), *on regarde le déterminant c'est la* (147P)). Nous remarquons aussi l'utilisation des trois phases évoquées par C. Fischer et M. Nadeau (2014) pour la manipulation :

- le jugement de grammaticalité, *ça peut pas se dire* (138El*),
- la tentative d'explication,

141	E	Ils ont dû se dire ilS <accentue le –s> viennent
142	E	Alors que c'est ELLE la famille

- et la justification grâce à la manipulation grammaticale de remplacement par le pronom personnel sujet correspondant (*elle* pour *la famille*), ainsi qu'une attention particulière au genre et au nombre porté par le déterminant *la*.

La manipulation syntaxique et le jugement de grammaticalité viennent contrer la fonction sémantique qui dans la langue française peut induire en erreur (*il y a plusieurs personnes dans la foule et pourtant c'est singulier + + + il faut éviter de tomber dans les pièges <sourires>* (147P)) et placent dans une considération systémique de la langue (Catach, 1980). La correction quant à la terminaison du verbe découle alors de cette conscience grammaticale.

Un même travail est repris lors de la troisième phase de la séance avec le nom collectif *tout le monde* (365P à 371P), avec une attention grammaticale particulière au nombre de *le* qui détermine le nombre du verbe. Nous remarquons d'ailleurs que les élèves font le lien entre ce nom collectif et celui précédemment évoqué. Le fait d'insister sur cette difficulté, d'en faire un choix didactique, permet aux élèves de poursuivre leur construction du concept de pluralité.

Autre choix de cet enseignant qui nous semble significatif de sa conception quant à la langue, et de l'importance du « temps utile », c'est la focalisation sur les obstacles. Lors de la troisième phase de cette séance, la notion de pluralité va apparaître comme un obstacle prépondérant pour certains élèves, notamment avec les noms collectifs déjà évoqués lors de la phrase **Le jour de Noël toute ma famille viennent même leurs animaux.* La notion de pluriel n'est pas associée au bon concept :

287	P	Les filles + + + est-ce que les filles c'est singulier ou pluriel <interrogatif>
288	S*	<Voix hésitante> singulier
289	P	Singulier ça veut dire quoi <interrogatif>
290	S*	Qu'il y en a plusieurs
291	P	Ah non <brouhaha beaucoup d'élèves parlent en même temps pour corriger S*> + + + on avait dit singulier <l'enseignant montre un doigt> + c'est un + + + et PLUriel + souviens-toi c'est comme PLUsieurs + + + d'accord <interrogatif> + + + pluriel c'est comme + plusieurs + + + donc là + les filles + c'est singulier ou pluriel <interrogatif>
292	S*	Singulier
293	P	LES filles + + à ton avis + il y en a une ou plusieurs <interrogatif>
294	S*	Plusieurs
295	P	Plusieurs + donc on va dire <en suspens>
296	S*	Pluriel <sourires>

L'enseignant insiste et revient à plusieurs reprises sur cette notion de pluralité pour laquelle plusieurs élèves semblent en difficulté :

> 325 P Singulier + pourquoi <interrogatif> + + <s'adressant à un autre élève> chut laisse le parler s'il te plaît
> 326 Ma* Parce qu'il est tout seul
> 327 P Parce qu'il est tout seul + d'accord + + + est-ce qu'il y en a plusieurs de papa Noël <interrogatif>
> 328 E <Plusieurs élèves> non

Et ce, jusqu'à ce que les élèves semblent avoir compris :

> 353 P Le chien + + singulier au pluriel Ma* <interrogatif>
> 354 Ma* Singulier
> 355 P Oui + pourquoi <interrogatif>
> 356 Ma* Il est tout seul
> 357 P Parce qu'il est tout seul + très bien <l'enseignant met l'affiche avec les phrases singulier>
> […]
> 361 P […] <s'adressant à Ma*> ça y est tu as compris singulier pluriel + tu te mélanges plus <interrogatif> + S* aussi <interrogatif> + + + <s'adressant à S*> pluriel il y en a <en suspens>
> 362 S* Plus
> 363 P Plusieurs <l'enseignant met l'affiche avec les phrases pluriel>

Ainsi, l'enseignant en expert juge de la difficulté des contenus à aborder et sait précisément à quel élève s'adresser selon le principe de différenciation évoqué lors de l'entretien avant séance. D'ailleurs, nous remarquons plusieurs fois la formulation explicite de cette différenciation (*C'est un peu difficile ça* (215P), *là c'est compliqué* (251P), *ça on le verra plus tard dans l'année* (259P)), ciblée en fonction du niveau de classe CE2, CM1 ou CM2, ou sur un élève en particulier.

L'enseignant semble se focaliser sur ce qui lui parait essentiel et non sur un enseignement exhaustif de toutes les difficultés que les phrases rédigées par les élèves pourraient receler, comme ces verbes non corrigés (**s'est*, **distribu*). Nous pouvons raisonnablement penser que le travail sur les terminaisons de ces verbes s'effectuera de façon privilégiée dans une séance consacrée à la conjugaison alors que nous sommes ici dans ce que l'enseignant identifie clairement comme une séance de *orthographe grammaire* (27P). Cette hypothèse semble se vérifier à la fin de cette partie de la séance

> 379P […] juste une petite erreur que je corrige tout de suite <l'enseignant prend le feutre> + distribue c'est le verbe distribuer <l'enseignant rajoute la terminaison –e> + + + d'accord <interrogatif> + vous l'avez vu en conjugaison avec Madame L* + au premier groupe on va mettre un –e […]

Ainsi, que ce soit du point de vue de la mésogénèse ou de la chronogénèse, les choix semblent être fortement liés à la dimension d'expertise de l'enseignant, qui décide du dispositif proposé et de son déroulement d'un bout à l'autre de la séance, ainsi qu'à la maitrise des contenus enseignés.

7.1.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève pour l'enseignant de la classe G

La topogénèse relève de l'appréciation de la place respective du maitre et de l'élève.

Dans ce jeu didactique (Sensevy, 2007), l'enseignant adopte une démarche plutôt socioconstructiviste. Cela se repère tout d'abord dans les modes de regroupement choisis – nous renvoyons au tableau quant à la vue d'ensemble de la séance en 2.2.1 - comme le travail en groupe (phase 2) ou en binôme (phase 5). Lors des regroupements en travail collectif (phases 1, 3 et 4) les élèves sont incités à être acteurs. Par exemple, lors de la phase 1, ils sont sollicités pour rappeler les contenus évoqués antérieurement, lors des phases 3 et 4, l'enseignant les invite à participer. Il s'agit de faire en sorte que les élèves échangent entre eux, le temps de discussion et l'attention aux conceptions des élèves étant considérés comme primordiaux. Nous relevons aussi le souhait de laisser les élèves répondre par eux-mêmes aux questions posées, sans jugement quant à l'erreur éventuelle. Cette dernière est alors le reflet d'un apprentissage en construction et non une faute à sanctionner. Dans cette perspective, l'enseignant est davantage dans une posture de guide que de magister, face à des élèves acteurs et chercheurs.

Par ailleurs, il nous semble que cette prise en compte de l'erreur comme élément du processus didactique peut être en lien avec le climat instauré dans la classe par l'enseignant, climat de classe lui-même en lien avec les apprentissages (Debarbieux *et al.*, 2012). Nous notons la bienveillance et les encouragements dont il fait preuve. Tout au long de la séance, nous ne relevons aucune ironie et une posture souriante propice à l'accueil de la réponse de l'élève même quand celle-ci est erronée. Nous remarquons aussi la patience de l'enseignant dans la répétition des consignes ou le questionnement de l'élève. Aucun élève n'est pris à partie devant le groupe et les quelques remontrances quant à la non écoute lors de la séance se font en situation duelle et rapprochée. Nous remarquons aussi dans les tours de parole, une volonté certaine de l'enseignant de s'adresser à des élèves en particulier qui sont appelés par leur prénom. Les élèves sont calmes et attentifs.

7.2. Classe H

7.2.1. Caractérisation de l'enseignant de la classe H et de sa pratique.

C'est une classe de CM2 de 29 élèves dans une école en banlieue d'un grand pôle. Cette école comprend 6 classes ordinaires. L'enseignant, issu d'une formation universitaire de trois ans en STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives), a une ancienneté de 5 ans dans le métier de professeur des écoles.

Tout comme pour l'enseignant de la classe G, nous consignons dans un tableau récapitulatif la caractérisation de l'enseignant et de sa pratique suite à l'entretien réalisé avant la séance filmée.

Tableau 43 : caractérisation de l'enseignant de la classe H et de sa pratique déclarée

Temps et place de l'orthographe	
Temps accordé à l'orthographe	L'enseignant consacre plusieurs temps sur la semaine à l'orthographe : il dit faire une dictée du jour tous les jours, complétée par une dictée plus conséquente en fin de semaine. A cela s'ajoute une phase d'exercices d'entrainement de trois quarts d'heure sur la notion travaillée dans la dictée.
Articulation avec d'autres sous-disciplines du français et/ou d'autres disciplines	L'enseignant dit faire des liens entre l'orthographe lexicale et le vocabulaire, notamment à travers l'étymologie. Il dit lier aussi orthographe et production d'écrits lors de phases de révision. Il décrit son enseignement comme spiralaire.
Pratique : supports et méthodes	
Supports utilisés par les élèves	Les élèves travaillent sur des supports élaborés par l'enseignant. Celui-ci dit ne pas utiliser de manuel. Les élèves peuvent aussi s'appuyer sur un classeur de leçon, outil spécifique à cette classe (et non outil de cycle comme pour la classe G)
Supports utilisés par l'enseignant	L'enseignant évoque la création d'un travail personnel à partir de nombreuses ressources dans lesquelles il pioche en fonction des besoins : manuels, internet, collègues
Caractérisation de la méthode de travail	L'enseignant dit vouloir se rapprocher le plus possible des besoins des élèves. Il souhaite aussi les surprendre en donnant des exemples qui heurtent les conceptions parfois erronées. Selon lui, ce qui est résistant va s'ancrer de manière plus durable dans leur mémoire. L'enseignant est le maitre du jeu.
Attentes : question des difficultés des élèves et de leur remédiation	
Niveau des élèves en orthographe	A la question du niveau, l'enseignant répond de façon générale en soulignant que le niveau est meilleur en mathématiques qu'en français. Cependant, le niveau n'est pas jugé comme mauvais et l'enseignant parle d'élèves qui savent pas mal de choses.
Points à travailler, renforcer Remédiations envisagées pour ces difficultés	La principale difficulté évoquée par l'enseignant est l'orthographe lexicale. De façon générale, la façon de remédier aux difficultés en orthographe serait de faire beaucoup plus de dictées. L'enseignant compare le travail en orthographe à l'entrainement en gymnastique. Pour cela il souligne le fait qu'il faudrait plus de temps mais aussi la même logique entre les professeurs. Il déplore le fait qu'une tentative de cohésion ait été tentée dans l'équipe enseignante mais qu'elle n'ait pas abouti.

Nous retenons qu'il s'agit d'une classe sans problème apparent. Le niveau des élèves est vu comme satisfaisant.

L'enseignant présente son enseignement comme une démarche qualifiée de spiralaire dans laquelle les élèves construisent sur ce qu'ils ont déjà appris. Cette métaphore de la spirale nous renvoie au processus continu de l'apprentissage qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis ainsi qu'une complexification progressive. Des chercheurs comme Bruner (1960) ou Astolfi (1992) entre autres développent ce concept tout en mettant en garde contre une dérive qui serait de changer la démarche

spiralaire en démarche circulaire, pour laquelle la progression vers le concept est inexistante. Cette démarche appliquée à l'orthographe repose pour l'enseignant sur l'entrainement à travers les dictées auxquelles il accorde une place de choix. L'enseignant semble davantage focalisé sur le pôle savoir du triangle didactique (Chevallard, 1985) que sur le pôle élève comme semblait l'être l'enseignant de la classe G.

Concernant le lien entre recherche, notamment les dispositifs innovants (Brissaud, Cogis, 2011), et terrain, il n'est pas évoqué. Soulignons que l'enseignant construit l'intégralité de son matériel didactique en fonction des besoins qu'il détecte chez les élèves. Le corolaire de cette recherche du cheminement adéquat est que l'enseignant se place alors en expert, seul garant de ce qu'il propose à ses élèves. Cela demande une maitrise certaine des notions enseignées afin de pouvoir sélectionner dans la multitude des ressources (internet notamment) celles qui conviendront précisément aux élèves de cette classe.

Étudions à présent la séance filmée selon les trois axes choisis que sont la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse.

7.2.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu par l'enseignant de la classe H

7.2.2.1. Scénario didactique de la séance

Tableau 44 : vue d'ensemble des différentes phases de la séance de la classe H

Durée 45 :10 TP : 241	**Type de tâche**	**Mode de re-groupement**	**Présentation de ce qui est demandé aux élèves**
Phase 1	Ecrire sous la dictée.	Travail individuel	Ecriture d'une phrase dictée par l'enseignant. Principe de la dictée traditionnelle.
Phase 2	Rappeler un apprentissage antérieur (procédures)	Travail collectif	Rappel par l'enseignant essentiellement de la procédure attendue pour l''analyse de phrases.
Phase 3	Revenir sur l'écrit produit	Travail individuel	Correction selon la procédure rappelée. Chaque élève seul corrige sur son cahier, seul.
Phase 4	Revenir sur l'écrit produit	Travail collectif	Correction collective menée par l'enseignant. La phrase copiée au tableau (principe de la cacographie).

Comme évoqué dans l'introduction, nous étudions dans un premier temps les supports de travail utilisés, puis la phase de mise en place du cœur de la séance, phase 1, et enfin la place des procédures et manipulations syntaxiques que nous relevons dans la phase 4, phase de travail collectif.

Nous examinons tout d'abord les supports de travail utilisés, supports comme premiers reflets de choix didactiques.

7.2.2.2. Les supports de travail.

Tableau 45 : phrase support de travail de la classe H

1 phrase dictée aux élèves
Dans ma folle course, je traversai successivement des troupeaux de hiboux qui me jetèrent des cailloux, des meutes de poux qui me jetèrent des choux, et des hordes de chacals qui me jetèrent des joujoux.

Sur le travail d'accord sujet-verbe, les élèves vont devoir effectuer quatre accords avec un verbe au singulier et trois verbes identiques au pluriel.

La principale difficulté que nous relevons repose sur le verbe *traversai* au passé-simple, temps de conjugaison pas encore étudié en ce début d'année, et à la possible confusion avec l'imparfait du fait de son homophonie. Les autres verbes au passé simple ont une terminaison plus marquée à l'oral. Le seul verbe au pluriel, « jetèrent », est un verbe hétérophone qui ne pose pas les mêmes problèmes d'opacité, la différence avec la forme au singulier étant perceptible à l'oral.

Dans cette phrase, les difficultés sont surtout lexicales avec l'accord des noms en *–ou* et *–al* très présents dans cette phrase. Il nous semble que nous retrouvons dans cette répétition de la même difficulté l'importance de l'entrainement et de la répétition évoqué par l'enseignant lors de l'entretien quant à la démarche d'enseignement qu'il adopte. Cependant, nous nous interrogeons quant à la pertinence de ce travail de révisions des exceptions, sachant qu'un travail sur la langue comme système privilégie les régularités (Catach, 1980).

Le choix de cette phrase nous semble donc discutable au vu des objectifs de travailler sur l'accord sujet-verbe. Elle relève davantage de la problématique des accords dans le groupe nominal entre le déterminant et le nom. Mais est-ce alors un travail pertinent en CM2 ? Encore une fois, le fait que l'entretien ait eu lieu avant la séance filmée, nous ne connaissons pas les motivations de l'enseignant sur le choix du support. Il aurait été intéressant de le questionner.

7.2.2.3. Phase de mise en place du cœur de la séance

Il s'agit de procéder à une dictée classique dès la première phase de la séance.

Aucune préparation matérielle n'est nécessaire à l'enseignant pour préparer cette séance car il s'agit de la dictée traditionnelle d'un texte déjà vu. L'enseignant dicte et les élèves copient. Les élèves travaillent sur leur cahier. Le texte composé initialement de six phrases est d'abord lu dans son intégralité. Seule une longue phrase est ensuite dictée (voir tableau ci-dessus sur les supports utilisés).

Les objectifs ne sont pas dits explicitement aux élèves. Il savent uniquement qu'ils vont écrire une partie d'un texte déjà vu (*je vais vous faire en fait écrire + le texte que vous aviez ici* (3P), *je vous relis le texte et je vous euh <allongé> dicterai qu'une partie*(5P)). Aucune précision n'est donnée sur la notion d'accord. L'enseignant évoque toutefois plus loin, au détour d'un mot dicté , le but de ce travail qui est un entrainement pour se relire et éviter ainsi les erreurs (*vous pouvez déjà vous relire + pour essayer de*

voir si vous n'avez pas fait de faute + + puisque vous savez comment vous allez analyser après + même si vous ne le matérialisez pas en faisant des traits en rouge sous le sujet en bleu en bleu sous le sujet en rouge etc. vous pouvez déjà imaginer + + ce que vous allez faire + et ça peut déjà vous permettre + de corriger des fautes (9P)).

La mise en place est très rapide et les élèves entrent directement dans la tâche de dictée. Notons que la phrase est choisie au moment de mettre en œuvre la séance, et non en amont comme pour la classe G, ce qui conduit l'enseignant à un *mea culpa* en cours de séance lorsqu'il se rend compte que ce qu'il a proposé aux élèves n'est pas adapté, *c'est vrai que c'est une erreur que j'ai faite + j'aurais dû vous proposer autre chose que du passé simple dans la dictée* (135P).

7.2.2.4. Place des procédures et manipulations syntaxiques

Nous étudions la phase 4 de la séance, qui consiste à revenir sur la dictée produite dans une perspective de correction.

Cette phase est aussi l'occasion d'un rappel des procédures de révisions orthographiques et grammaticales. En revanche, aucune manipulation effective n'y est associée. Il s'agit d'un rappel qui en reste à l'étape un (nommer) du raisonnement grammatical (Fisher, Nadeau, 2014).

C'est une procédure de révision orthographique en trois étapes, les élèves doivent changer de temps la phrase pour trouver le verbe et le souligner en rouge, souligner le sujet en bleu et remplacer le sujet par un pronom personnel qui sera placé sous le verbe.

Nous remarquons l'insistance de l'enseignant sur le côté formel de cette procédure (le fait de souligner en rouge) ce qui conduit les élèves à poursuivre sur la forme et non sur le fond. En effet, la première réflexion qui vient quant à la recherche du sujet et le fait de souligner en bleu et non la manière de trouver le sujet. D'ailleurs cette procédure n'est pas rappelée. Nous sommes sur ce qu'il faut faire et non sur comment le faire. Les élèves en difficulté savent-ils le faire ?

Pour la mise en œuvre de ces étapes, l'enseignant copie la phrase dictée au tableau selon le principe de la cacographie Ce procédé traditionnel (Chervel, 2006), dans lequel les élèves doivent retrouver les erreurs, doit susciter l'intérêt des élèves et les rendre actifs. Cependant, nous nous étonnons de son utilisation par l'enseignant car cet exercice qui s'appuie sur une « pédagogie à rebours d'une connaissance à partir de l'erreur » (Chervel, 2006), est écarté de l'instruction primaire à partir de la réforme pédagogique de 1880. L'enseignant justifie son choix de prêcher le faux pour apprendre le vrai par le fait que ces erreurs se retrouvent souvent dans les copies des élèves.

Nous notons, cependant, que l'enseignant ne revient pas sur ces erreurs dans le cours de la séance. Nous ne savons donc pas ni quels sont les élèves qui les ont commises – et si elles ont réellement été commises dans cette dictée là, ni quelles en sont les raisons.

En ce qui concerne les procédures utilisées pour trouver le verbe, il s'agit de changer le temps de la phrase en la mettant au futur, comme pour cet extrait :

> 71 E Dans ma folle course je traverserai
> 72 P Donc tu me dis souligne soulignez s'il vous plaît *traversé <l'enseignant souligne *traversé> + ça c'est ton verbe

Contrairement à ce que nous avons pu observer pour la classe G, la manipulation de l'élève n'est pas complète dans le sens où c'est l'enseignant qui désigne et souligne le verbe à la place de l'élève. Cette prise en charge de la réponse se retrouve d'ailleurs tout au long de cette phase, avec un enseignant très présent et dirigeant.

Par exemple, il corrige sans demander à l'élève s'il est conscient de son erreur :

> 73 E Successivement des troupeaux de hiboux qui me jetteraient + euh on souligne le verbe <l'enseignant souligne *jetères> + + + des cailloux + des meutes de poux qui me jetèrent euh <allongé> qui me jetteraient
> 74 P Si c'est au futur c'est pas qui me jetteraient sinon c'est du conditionnel + qui me JETTERONT

Il souligne le verbe sans que l'élève ne le signale :

> 79 E et des hordes de chacals qui me jetteront des ch- des joujoux <l'enseignant souligne le dernier verbe sans que l'élève ne le lui demande>).

Même remarque quant à la procédure pour trouver le sujet. L'enseignant corrige sans demander aux élèves le pourquoi de leur erreur, ou encore dans cet exemple où il fait la démonstration lui-même de l'erreur et de ses raisons supposées.

> 115 P Tel que tu l'as écrit + + c'est je suis traversée <l'enseignant écrit je suis traversée au-dessus de je *traversé> + + + -ée + + + si c'est une fille qui parle + + je suis traversée –ée <l'enseignant pointe la terminaison> si c'est une fille qui parle + + + et là on est dans quoi comme type de <allongé> + de verbe <interrogatif> + de <allongé> de temps pardon <interrogatif> + + + quand il y a deux choses souvenez-vous <l'enseignant souligne le verbe composé> + + + c'est un <en suspens>
> 116 E <Ensemble> passé-composé

Par ailleurs, suite à cette explication, l'enseignant dévie sur un rappel rapide quant au passé-composé dont on peut interroger la pertinence. Cela nous renvoie au « temps utile » et aux choix opérés par cet enseignant que nous abordons plus loin.

Il s'agit d'une correction magistrale. Seules les bonnes réponses des élèves comptent, sans passer par la procédure grammaticale et sans relevé des représentations des élèves. L'enseignant est celui qui détient le savoir.

7.2.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique par l'enseignant de la classe H

7.2.3.1. Contextualisation de la séance

Nous relevons un souci d'ancrage de séance pour l'enseignant qui demande aux élèves de faire appel à leur mémoire, *vous vous en souvenez* (3P). En revanche, il ne s'agit pas d'une inscription dans une

progression marquant la continuité d'une séquence d'orthographe et l'importance de la « mémoire didactique », mais d'un rappel de ce qui a déjà été fait.

> 5P Ça c'est la version courte et moi je vous ai dit la version longue + on a travaillé sur la version longue + + + là c'est la version courte que vous avez déjà + que vous avez déjà vue + + + bon + + je vous le relis

Les élèves doivent écrire un texte déjà vu. Aucune mention explicite n'est faite quant à une progressivité des apprentissages. Seule précision, le texte sera raccourci pour les besoins de la dictée. L'adhésion des élèves ne peut venir d'une inscription dans la mémoire didactique des contenus, mais d'une inscription dans des dispositifs. L'enseignant réitère un exercice, ainsi qu'un procédé de dictée effectué chaque semaine. Il s'appuie ainsi sur la ritualisation de ce type de tâche et donne donc peu d'explication sur des objectifs qu'il juge déjà connus. Les élèves savent ce qu'ils doivent faire. La ritualisation du dispositif permet aux élèves d'avoir une compréhension des attentes, conformément au contrat didactique que l'enseignant souhaite installer. Si l'exécution de la tâche semble aller de soi, nous nous interrogeons cependant sur la compréhension du sens que les élèves attribuent à cette tâche. De même, sans ancrage de la séance dans une séquence plus vaste et sans vision explicite de la progression des apprentissages, quelle évaluation peuvent-ils faire de leurs progrès ? Et quel statut accordent-ils à l'erreur ? Un entretien avec les élèves à ce sujet aurait été intéressant.

7.2.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015)

Dès la première phase de travail (Ecrire sous la dictée), nous notons que la dictée est régulièrement entrecoupée de remarques ou d'actions de l'enseignant hors du champ de l'apprentissage : remarques personnelles, réponses à des demandes particulières d'élèves, marque d'humour. Nous surlignons les coupures :

> 9 P […] je traversai successivement + <s'adressant à un élève> un problème de stylo <interrogatif> + <la réponse de l'élève est inaudible> ben prends un stylo euh un stylo bille bleu + + + je traversai successivement des troupeaux de hiboux + + + qui me JETERENT des cailloux + + + virgule + + + <l'enseignant déambule et va voir un élève au premier rang> quand tu n'y es plus tu lèves le doigt tu dis que tu ne suis pas + bon + je traversai successivement des troupeaux de hiboux <l'enseignant attend devant l'élève au premier rang qu'il ait fini d'écrire cette partie> + + + qui n'en est pas à hiboux <interrogatif> + + + les autres + plutôt que d'attendre et de regarder à droite et à gauche vous savez que le temps que je <allongé> relise + vous pouvez déjà vous relire + pour essayer de voir si vous n'avez pas fait de faute + + puisque vous savez comment vous allez analyser après + même si vous ne le matérialisez pas en faisant des traits en rouge sous le sujet en bleu en bleu sous le sujet en rouge etc. vous pouvez déjà imaginer + + ce que vous allez faire + et ça peut déjà vous permettre + de corriger des fautes + + + dans ma folle course donc je traversai successivement des troupeaux de hiboux

Il y a ainsi une plus grande proportion de mots en lien avec ces ruptures que de mots dictés. La dictée de cette phrase prend sept minutes trente ce qui nous parait long pour une classe de CM2, même pour une

phrase de cette longueur. Nous nous interrogeons alors sur la possible concentration des élèves dans une telle situation. L'enseignant répète plusieurs fois, chaque morceau de la phrase dictée.

Ces ruptures dans le travail sont aussi représentées sous la forme de digressions lors de la phase 3 (Revenir sur l'écrit produit). L'enseignant dévie souvent de l'objectif de correction visé et propose d'autres notions que celles prévues. C'est par exemple une digression sur le passé composé et le participe passé, suite à l'erreur d'un élève. L'enseignant délaisse alors pendant quelques minutes la correction de la phrase pour en proposer une nouvelle qu'il écrit sur le tableau d'à côté : *Les feuilles tombées à terre s'envolent* (129P), phrase dont les difficultés sont sans rapport avec la phrase dictée initiale. C'est aussi cette longue digression sur l'étymologie de l'adjectif *folle*, *donc là euh vous comprenez + ça vient du vieux français où à l'époque on disait fol + pour fou* (153P), qui ne posait par ailleurs aucune difficulté aux élèves.

Un temps relativement important (du fait du nombre important d'occurrences) est aussi consacré aux accords dans le groupe nominal, et notamment à l'accord Déterminant-Nom comme dans cet exemple :

212 J* Euh des euh *hordent <l'enseignant entoure des>
213 P <S'adressant à un autre élève> note le *–h* <désigne *hordent> + + tu ne l'as pas mis le -h + + + <l'enseignant fait une flèche depuis des jusqu'à la terminaison erronée *–nt*> alors c'est une terminaison pluriel ça *-ent* + + mais est-ce que cette terminaison pluriel va avec un nom <interrogatif>
214 E <Ensemble> non + + + c'est un *-s*
215 P Un *-s* + + + le *–ent* c'est uniquement des verbes conjugués + avec ilS + troisième personne du pluriel <l'enseignant corrige et écrit hordes> <brouhaha> + + + <en réponse à une remarque non inaudible> oui c'est un nom c'est pas ça […]

En appui de la réflexion, l'enseignant demande aux élèves d'utiliser une procédure formelle qui permet une trace du raisonnement, comme le montre la capture d'écran ci-dessous.

Il s'agit d'entourer le déterminant et de le relier au nom qu'il détermine pour ensuite vérifier si l'accord est correct. Les élèves sont alors amenés à retrouver tous les déterminants dans le texte et les noms qui vont avec comme ici pour **des hordent*. Cependant, ce qui se veut travail de réflexion métagraphique de justification du genre et nombre de l'accord, se transforme en un travail systématique dans lequel la plus grande partie du travail revient à l'enseignant. Il entoure le déterminant sans que l'élève ne le signale, fait lui-même la flèche liant le déterminant à la terminaison du nom, ne relève que la réponse qui donne la

bonne graphie, procède lui-même à la justification grammaticale (*le –ent c'est uniquement des verbes conjugués + avec ilS + troisième personne du pluriel* (215P)) et corrige le cas échéant. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur la pertinence d'un tel travail avec des CM2. En effet, ce moment d'attention sur les groupes nominaux dure environ 4mn et se révèle peu difficile du fait de la répétition des mêmes marques et de la même configuration des groupes. Il y a beaucoup de brouhaha pendant cette phase, ce qui vient peut-être confirmer le manque d'attention et d'intérêt que les élèves portent à cette tâche sans doute trop facile pour la plupart. D'ailleurs, l'enseignant le reconnait lui-même, *bon c'était un peu long* (221P)). Ce choix didactique de l'enseignant sur la phrase dictée parait induire des comportements non propices aux apprentissages.

De même, dans la phase de correction et d'analyse, l'enseignant semble souvent dévier de l'objectif visé et profite des questions des élèves pour proposer d'autres notions que celles prévues. Ainsi, nous assistons à une diversité de contenus et des digressions (comme celle sur le passé composé) qui perdent un peu les élèves quant au réel but poursuivi. La question de l'expertise de l'enseignant se pose alors, d'autant plus qu'il se voit lui-même comme étant en difficulté. Dès le début de la séance, il souligne ses erreurs

> 5P j'ai fait une faute dis donc + + + alors <l'enseignant se lève sa fiche dans la main> + + + j'ai fait des fautes sur le texte c'est vraiment grave)

Cette préoccupation revient comme un leitmotiv tout au long de cette séance (*je me suis aperçu que j'ai fait une faute* (9P)) Plus loin, il va être en difficulté sur la conjugaison du passé simple :

> 95 P -sa + + + nous
> 96 E <Ensemble> traversons <devant la moue de l'enseignants certains élèves font d'autres propositions> *-sions –aion* <brouhaha>
> 97 P Traversions <en l'écrivant l'enseignant a des doutes. Le chercheur précise qu'il s'agit de l'imparfait> <toujours beaucoup de brouhaha> + + + ah non je confonds ça c'est l'imparfait <l'enseignant vient chercher la réponse auprès du chercheur>
> 98 Ch *-âmes*
> 99 P Voyez même moi je me trompe hein + + + <l'enseignant corrige écrit la terminaison –âmes> euh <allongé> nous traversâmes + vous travers- <l'enseignant n'hésite>
> 100 E <Plusieurs propositions fusent> traversèrent traversèmes <brouhaha>
> 101 P Ils traversèrent + + + vous traversâtes + vous traverSATES + + + ils traversèrent + + + je me suis trompé tout à l'heure quand j'ai fait réciter F* + HONTEUSEMENT + parce que moi-même c'est tellement compliqué ce truc-là + on on l'emploie jamais + + + donc forcément bon + + + et voyez même moi hein je me suis trompé

L'erreur est là certes, mais aussi le fait que cette erreur soit vécue de manière « honteuse » par l'enseignant. Il reviendra plus loin sur cette erreur (*je me suis planté misérablement* (223P) *je suis comme les gamins + je me suis fait avoir* (221P)). Cela dénote son manque de confiance et sa fragilité quant aux savoirs à enseigner. Mais aussi son besoin d'être rassuré. La justification appuyée qu'il en fait ensuite au

chercheur venu filmer la séance apparait comme une tentative qui s'apparenterait presque à une demande d'absolution tant le registre de la faute est présent, faute qu'il ira jusqu'à qualifier de *vicieuse* (239P).

> 229 P Que tout le monde se trompe + + + mais tout ça euh parce que je suis allé euh <allongé> trop vite + je suis resté sur le *-ai* + et je ça ça aurait été un <allongé> un temps du verbe euh <allongé> d'un autre euh d'un autre groupe + je suis persuadé que j'aurais pas fait la faute
> 230 Ch Oui
> 231 P Mais là + parce que c'est *–ai* + c'est pour ça que c'est compliqué en fait + + + <paroles du chercheur inaudibles> ah oui ça je le sais que je fais des fautes + tous hein + on en fait tous de toute façon + hein <interrogatif>

Cela révèle peut-être son manque de confiance quant aux savoirs à enseigner. Nous nous interrogeons alors sur le type de conception de l'erreur qu'il peut alors transmettre ? L'erreur est-elle toujours vue comme un outil (Astolfi, 1997) ? Peut-être pouvons-nous aussi faire l'hypothèse que ce manque d'expertise conduit l'enseignant à être dirigeant afin de ne pas avoir à faire face aux aléas des réponses des élèves comme l'enseignant de la classe G ? Le lien entre expertise et guidage de l'enseignant est alors une piste à explorer plus avant. Quelle est alors la place respective du maitre et des élèves dans cette séance ?

C'est ce que nous allons examiner à présent.

7.2.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève pour l'enseignant de la classe H

L'enseignant adopte une démarche plutôt dirigiste, avec une prise en compte limitée des conceptions des élèves.

Avant chaque phase, l'enseignant fait procéder au silence en demandant aux élèves de *croiser les bras sur la table* (57P). Il s'agit pour eux d'écouter le savoir que le maitre va leur transmettre, *ce qui est important c'est d'écouter* (59P).

Pour exemple cet extrait qui nous semble assez représentatif du fonctionnement dirigiste de cet enseignant :

> 136 E <Après quelques secondes> <u>des troupeaux de hiboux</u>
> 137 P D'accord + + + alors comment on le reformule <interrogatif>
> 138 E Euh <allongé> <u>ils</u>
> 139 P <u>Ils</u> très bien <l'enseignant écrit <u>ils</u> sous *<u>jetères</u>> + + + alors à la fin avec <u>ils</u> + à la fin + je dis <u>ilS</u> <insiste sur le *–s*> c'est pour pas qu'on confonde avec il + + après quand on parle on le dit pas + + <désigne le pronom personnel écrit au tableau sous *<u>jetères</u>> qu'est-ce qui se passe là <interrogatif> + + + au boulot + je m'aperçois que <interrompu par un élève> pardon <interrogatif>
> 140 E C'est un *-s*
> 141 P C'est un *-s* + toi tu es d'accord pour dire que c'est un *–s* <interrogatif> + + + <on entend d'autres élèves répondre non> alors c'est quoi <interrogatif>
> 142 E *-ent*
> 143 P Voilà <l'enseignant efface le *–s* et corrige avec *–ent*> + + + on sait très bien qu'avec <u>ils</u> + les terminaisons c'est tout le temps *-ent* + sauf + parfois *-ont* + il y a toujours *-nt* au moins à la fin + + + avec <u>ils</u>

L'enseignant valide la réponse donnée par un élève sans passer par la procédure grammaticale ou une manipulation (138^{E}, 139P). Par ailleurs concernant la terminaison du verbe, seule la bonne réponse est retenue (142E, 143P) sans retour sur les éventuelles réponses erronées. Aucune explication n'est demandée à l'élève qui propose le –s comme terminaison du verbe au pluriel (140E). L'enseignant valide, institutionnalise et prend la main. La réponse pour l'orthographe de la terminaison du verbe repose sur son analyse sans intervention d'élèves (*Voilà <l'enseignant efface le –s et corrige avec –ent> + + + on sait très bien qu'avec ils + les terminaisons c'est tout le temps –ent* (143P)). Il s'agit d'une correction magistrale dans laquelle l'enseignant semble seul maitre à bord. Cela nous semble s'opposer à la conception plutôt socioconstructiviste de l'enseignant de la classe G.

Dans cette classe, les élèves suivent pas à pas l'enseignant dans sa démarche mais nous pouvons nous interroger : quelle compréhension ont-ils des apprentissages ? Quel sens mettent-ils derrière ce qu'ils apprennent ? Et cette posture de l'enseignant est-elle favorable au développement de l'autonomie ?

7.3. Classe I

7.3.1. Caractérisation de l'enseignant de la classe I et de sa pratique.

C'est une classe de CM1 de 28 élèves dans une école en banlieue d'un grand pôle. Cette école comprend 10 classes ordinaires. L'enseignant, issu d'une formation universitaire de trois ans en Lettres Modernes, a une ancienneté de 11 ans dans le métier de professeur des écoles.

Tout comme pour les deux autres enseignants, nous consignons dans un tableau récapitulatif la caractérisation de l'enseignant et de sa pratique suite à l'entretien réalisé avant la séance filmée.

Tableau 46 : caractérisation de l'enseignant de la classe I et de sa pratique déclarée

Temps et place de l'orthographe	
Temps accordé à l'orthographe	L'enseignant dit faire une séance d'orthographe par semaine en alternant chaque semaine entre une dictée de phrases et une dictée de mots. Lorsqu'il s'agit d'une dictée de phrases, ce temps est couplé à un temps d'autocorrection. En dehors de ces temps spécifiques, l'enseignant insiste sur le fait d'être vigilant quant à l'orthographe dans toutes les activités.
Articulation avec d'autres sous-disciplines du français et/ou d'autres disciplines	L'enseignant dit avoir instauré une méthode de révision orthographique (le piquage des accords) qu'il réutilise pour la relecture en production d'écrits
Pratique : supports et méthodes	
Supports utilisés par les élèves	Les élèves travaillent d'après un manuel « Outils pour le français » (réf.). Ils se servent aussi d'un cahier dans lequel sont consignées les leçons et que l'enseignant nomme « cahier outil ». L'enseignant mentionne aussi le dictionnaire.

Supports utilisés par l'enseignant	Tout comme pour les élèves, l'enseignant dit se servir du manuel « Outils pour le français » comme support pour sa pratique.
Caractérisation de la méthode de travail	L'enseignant présente son enseignement comme relevant d'une tâche problème dont il s'agit de faire trouver la solution aux élèves. Cette solution émerge des verbalisations effectuées par les élèves lors de la correction des phrases dictées.
Attentes : question des difficultés des élèves et de leur remédiation	
Niveau des élèves en orthographe	L'enseignant juge ses élèves assez bons cette année
Points à travailler, renforcer Remédiations envisagées pour ces difficultés	L'enseignant souligne les difficultés des élèves mais aussi les siennes face à l'orthographe lexicale. Il évoque la différence entre les procédures sur lesquelles l'enseignant peut agir et le lexique qui est plutôt, selon ses dires, dans la catégorie « on sait où on sait pas ». Pour cela le travail en vocabulaire est souligné comme important, de même que la lecture, pour un apprentissage par imprégnation. Pour les difficultés concernant l'accord, l'enseignant souligne l'intérêt de les travailler explicitement, le piquage étant un moyen de les matérialiser. L'outillage et l'entrainement sont alors importants pour conduire à l'automatisation. L'enseignant voit aussi les difficultés comme un manque de maturité ; c'est alors à lui de baisser ses prétentions et s'adapter.

Nous retenons qu'il s'agit d'une classe sans problème apparent. L'enseignant attribue un bon niveau à ses élèves.

L'enseignant présente son enseignement comme une démarche inductive, et propose de travailler sur des problèmes particuliers à l'aide de phrases à partir desquelles les élèves vont reconstituer la règle. Il souhaite faire émerger le savoir en se positionnant comme le médiateur entre savoir et élève, lors des activités de correction en groupe. Cette démarche est liée avec une conception constructive des apprentissages que l'on peut lire par exemple dans le fait de nommer le cahier de leçons « cahier outil » ou encore dans le fait de « piquer » des accords.

Cette activité est en lien avec une réflexion menée sur le terrain par des maitres formateurs de la Haute-Garonne et référencée dans un ouvrage proposant 50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française du cycle 2 au collège, édité par le CRDP de Midi-Pyrénées et coordonné par C. Garcia-Debanc et A. Trouillet (2013). Il s'agit d'une activité ritualisée de pratique contrôlée de la langue en orthographe grammaire et syntaxe, qui s'adresse au cycle 3, et qui permet un marquage des accords en complément d'une réflexion métalinguistique. Le lien entre recherche et terrain est donc établi pour cette classe, même si l'enseignant ne le souligne pas explicitement.

Autre point que pose cet entretien, le fait de l'utilisation d'un manuel, à la différence des enseignants des classes G et H qui élaborent les supports eux-mêmes. Il s'agit du manuel « Outil pour le français CM1 » chez Magnard. Le manuel est organisé en quatre parties : grammaire, conjugaison, orthographe,

vocabulaire. La démarche proposée est identique pour chaque leçon : découverte, manipulation, mémorisation, entraînement et réinvestissement. Une activité d'écriture est aussi proposée à la fin de chaque leçon. L'enseignant ne précise pas dans l'entretien pourquoi il utilise précisément ce manuel.
Nous faisons l'hypothèse qu'il est en adéquation avec la démarche inductive, notamment grâce aux phases de découverte et de manipulation qu'il propose pour chaque leçon. De même, l'activité d'écriture permet aussi un réinvestissement des notions travaillées en orthographe et une réutilisation du piquage des accords comme l'enseignant l'a précisé.

7.3.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu par l'enseignant de la classe I

7.3.2.1. Scénario didactique de la séance

Tableau 47 : vue d'ensemble des différentes phases de la séance de la classe I

Durée 57 :10 TP : 335	**Type de tâche**	**Mode de regroupement**	**Présentation de ce qui est demandé aux élèves**
Phase 1	Rappeler un apprentissage antérieur (contenus et procédures)	Travail collectif	Contextualisation de la séance avec demande de rappel par les élèves des séances précédentes en orthographe et de la « méthode » pour accorder le verbe
Phase 2	Ecrire sous la dictée	Travail individuel	Ecriture de cinq phrases dictées par l'enseignant (environ 9mn)
Phase 3	Rappeler un apprentissage antérieur (procédures)	Travail collectif	Rappel par l'enseignant essentiellement de la procédure attendue pour l''analyse de phrases.
Phase 4	Revenir sur l'écrit produit	Travail individuel puis en binôme	Correction selon la procédure rappelée. Chaque élève seul corrige sur son cahier, puis en binôme confronte, vérifie et discute avec son voisin (démarche socioconstructiviste)
Phase 5	Revenir sur l'écrit produit	Travail collectif	Correction collective phrase par phrase : l'enseignant est un guide qui facilite les verbalisations métagraphiques par ses questions. Veille à l'utilisation de la procédure de relecture /

Comme pour les classe G et H, nous étudions dans un premier temps les supports de travail utilisés, puis la phase de mise en place du cœur de la séance, phase 2, et enfin la place des procédures et manipulations syntaxiques que nous relevons dans la phase 5, phase de travail collectif.

7.3.2.2. Les supports de travail

Tableau 48 : phrases support de travail de la classe I

5 phrases choisies dictées aux élèves
-Le roi des animaux ne mange pas les rats ; il les laisse
-Les animaux de la forêt jouent ensemble
-Le lion et le rat partagent leur repas
-Les rats rongent le filet et délivrent le lion*
-Depuis des heures, dans leur filet, s'agitent les lions

L'examen de ces phrases montre des phrases soigneusement choisies en fonction des difficultés particulière qu'elles recèlent.

- *Le roi des animaux ne mange pas les rats ; il les laisse.*

Pour le premier segment de phrase, il s'agit d'une phrase du type « Nom 1 de Nom2 Verbe » (Largy, Fayol, 1992) avec Nom1 et Nom2 comme deux sujets plausibles du même verbe, Nom1 et Nom2 différents en nombre (Singulier Pluriel) et Nom2 jouant alors le rôle de rupteur. Par ailleurs, le verbe choisi, *mange*, est un verbe du premier groupe conjugué au présent avec accord non marqué à l'oral au pluriel, ce qui peut induire les élèves en erreur.

Le deuxième segment est une phrase du type « Pronom1 Pronom2 Verbe » (Largy, Fayol, 1992) avec Pronom1 au singulier et Pronom2 au pluriel. Le verbe *laisse* est lui aussi du premier groupe et conjugué au présent. Toutefois, les verbes de ces deux segments sont au singulier, ce qui atténue la difficulté. Ce qui n'est pas le cas pour la deuxième phrase.

- *Les animaux de la forêt jouent ensemble*

Il s'agit aussi d'une phrase du type « Nom 1 de Nom2 Verbe » mais avec Nom1 au pluriel, Nom2 au singulier et verbe au pluriel conjugué au présent. La difficulté, selon les critères posés par les cognitivistes liés à l'opacité et à la position (Largy, Fayol, 1992), est donc maximale.

- *Le lion et le rat partagent leur repas*

La difficulté est liée au choix d'un verbe du premier groupe, au pluriel, au temps présent et dont l'accord ne peut se faire qu'en appui avec la langue écrite. Le sujet est lui aussi complexe du fait de la présence de la conjonction de coordination qui relie les deux groupes nominaux, chacun de ces groupes étant au singulier. La marque du pluriel n'est donc pas perceptible si ces groupes sont pris isolément.

- *Les rats rongent le filet et délivrent le lion.*

La difficulté est elle aussi liée au choix de verbes du premier groupe au temps présent, doublée de l'éloignement du second verbe par rapport au sujet commun.

- *Depuis des heures, dans leur filet, s'agitent les lions.*

Enfin pour cette dernière phrase, pour laquelle l'enseignant a encore choisi un verbe du premier groupe au temps présent, la principale difficulté vient du fait que le sujet est inversé, et qui plus est au pluriel.
Les phrases choisies par l'enseignant donnent à voir l'opacité de l'orthographe française et les difficultés qu'il peut y avoir à accorder le sujet et le verbe. Le choix du support place résolument les élèves dans un travail d'orthographe et de réflexion sur cet accord présenté comme résistant.

7.3.2.3. Phase de mise en place du cœur de la séance

Le cœur de la séance est une dictée classique de phrases. Avant de procéder à cette activité, l'enseignant contextualise la séance en demandant une distinction entre grammaire (« le verbe et son sujet ») et orthographe (« l'accord sujet-verbe »), ainsi qu'en faisant énoncer aux élèves la règle pour cet accord sujet-verbe :

5 P L'accord sujet verbe + + + très bien + + + alors qu'est-ce qu'on a dit sur l'accord sujet verbe <interrogatif> + + + E*
6 E* Que le verbe s'accorde toujours avec le sujet
7 P Oui + + de quelle manière <interrogatif> + + + D*
8 D* En nombre et en personne
9 P En nombre et en personne + + très bien + + qu'est-ce que ça veut dire en nombre et en personne <interrogatif>
10 E Il faut qu'ils soient <allongé> + soit ils sont au pluriel soit ils sont au singulier
11 P Oui + + ça c'est en nombre + tout à fait + et en personne <interrogatif>
12 E Euh + + ben c'est les pronoms personnels ou euh les <allongé> + + les déterminants + + enfin les su-jets en fait
13 P Oui alors soit c'est la première personne du singulier soit c'est la première personne du pluriel par exemple hein + + je ou
14 E <Ensemble> nous

Nous avons vu dans le cadre théorique que connaître la règle de grammaire, du verbe qui s'accorde avec le sujet en nombre et en personne, ne suffit pas pour orthographier correctement les verbes. Les difficultés liées à l'opacité de l'orthographe française et à la forme et à la position du donneur peuvent la mettre à mal. L'enseignant, s'appuyant sur ces rappels, présente explicitement l'activité à venir comme complexes du fait de groupes sujets particuliers (*on va donc aujourd'hui voir que + c'est pas aussi simple que euh on le croit parce qu'il y a des petits sujets qui se placent + ou qui ont des formes un petit peu particulières* (15P)). Les phrases choisies montrent un enseignant conscient de ces difficultés sur lesquelles il souhaite travailler explicitement. Pour cela, avant de dicter les phrases, il engage les élèves à se remémorer *la méthode* (15P) utilisée dans la classe pour accorder le verbe et trouver le sujet.
Les élèves ont donc conscience de la nature du travail demandé (un travail en orthographe), des objectifs qui y sont liés (écrire des phrases en accordant le sujet et le verbe), ainsi que de la façon de canaliser leur attention pour atteindre ces objectifs (utiliser la méthode) L'enseignant met ainsi les élèves en alerte sur les difficultés de la dictée et la façon de les résoudre.

7.3.2.4. Place des procédures et manipulations syntaxiques

Suite à la dictée des phrases, nous étudions à présent la phase 5 qui consiste à revenir sur l'écrit produit dans une perspective de correction

Comme pour la classe H, nous observons une place importante accordée aux procédures. Tout comme elles avaient été rappelées avant la dictée, elles sont rappelées avant de procéder à la correction avec une grande précision quant aux étapes : encadrer les verbes, trouver le sujet, le souligner, le remplacer par un pronom personnel et faire une flèche vers la terminaison du verbe qui sera entourée. La dernière étape est celle de la vérification en nombre et personne de l'accord sujet-verbe.

Nous soulignons toutefois qu'il s'agit, comme pour la classe H, d'un rappel qui en reste à l'étape un (nommer) du raisonnement grammatical (Fisher, Nadeau, 2014). L'enseignant ne fait pas procéder à des manipulations syntaxiques. Seul un travail sur l'axe paradigmatique est demandé avec le remplacement du sujet par un pronom personnel. L'enseignant ne demande pas non plus de justifications de la part des élèves. Il est très présent, comme dans cet extrait pour trouver le sujet :

235	P	[…] les animaux de la forêt + avec un accent circonflexe sur le *-e* + jouent ensemble […] quel est le verbe <interrogatif> […]
236	Lu*	Euh c'est jouent
237	P	C'est jouent + <en parlant de ce qui a été fait au tableau> il a été entouré + très bien + + + quel est le sujet de ce verbe <interrogatif> + + + Lu*
238	Lu*	C'est les animaux
239	E	<Plusieurs élèves exclamatif> non non non
240	E	Et la forêt <exclamatif>
241	P	Chut + + les animaux de la forêt
242	E	<Plusieurs élèves exclamatif> yes
243	P	[…]euh par quel pronom on va le remplacer + + + R*
244	R*	Ils
245	P	Ils + + quelle va donc être la terminaison de jouent <interrogatif> + + R*
246	R*	*-ent*
247	P	*-ent*

Aucune manipulation syntaxique n'est employée ni pour trouver le verbe, ni pour trouver le sujet, hormis la substitution pronominale. A la première réponse incomplète de l'élève sur le sujet (238Lu*) l'enseignant ne fait pas procéder à un encadrement par *c'est qui* par exemple qui aurait permis de manière sans équivoque de délimiter le groupe sujet. Pour trouver le groupe sujet de cette phrase, l'enseignant fait taire les élèves qui donnent la bonne réponse (*chut* (241P)) et reprend lui-même le groupe sujet complet, *Les animaux de la forêt*, sans explication. La seule manipulation effectuée est celle de la substitution pronominale qui vient après l'extraction du sujet et qui n'est donc pas utilisée comme un critère de reconnaissance.

Même constat avec cette autre phrase :

271 P […] alors + premier verbe + *ronge + + quel est son sujet <interrogatif> + + E*
272 E* Alors euh <allongé> c'est les rats
273 P Les rats + on peut le remplacer par <phrase en suspens>
274 E* Ils
275 P Donc
276 E* On met *-ent* à la fin de *ronge
277 P Ok

Les procédures sont incomplètes (Boivin, 2009, Fisher, Nadeau, 2014), et il semble que le seul fait de nommer le pronom personnel *ils* est associé à la terminaison *–ent*. Cette association sans justification grammaticale peut, selon nous, être à l'origine d'obstacles comme la surgénéralisation, les erreurs de proximité, ou les confusions. L'enseignant appuie même cela par le fait d'institutionnaliser le remplacement par le pronom personnel comme garant de la réussite de l'accord : *donc normalement + + de de remplacer par ils + ça vous permet + chut + d'éviter cette erreur + + et d'oublier le –ent* (263P). L'encadrement par *c'est … qui* ne fait pas partie des moyens donnés dans la *méthode*, rappelée avant la dictée, pour trouver le sujet. Élèves et enseignants soulignent que le sujet est extrait grâce à la question : *qui est ce qui qui est ce qui fait l'état du verbe (24E) Oui ou fait l'action (25P),* leur assurance montrant une utilisation habituelle de cette question. Trouver le groupe sujet, le remplacer par un pronom et accorder le verbe semble aller de soi et les étapes de vérifications par des manipulations, ou de justifications ne sont pas évoquées, comme dans cet extrait.

27 P Son sujet + + une fois que l'on a trouvé le sujet qu'est-ce que l'on fait <interrogatif> + + + My*
28 My* On le remplace par un pronom personnel
29 P On le remplace par un pronom personnel + puis + + + Ma*
30 Ma* On met euh la terminaison du verbe
31 P Et on met la terminaison du verbe + + + vous souvenez en fait la flèche on souligne et on fait la flèche jusqu'à la terminaison du verbe + + + vous l'aviez fait avec Monsieur

Nous nous interrogeons sur cet enseignant du fait de l'écart entre l'utilisation du « piquage des accords » et sa façon traditionnelle de faire trouver le sujet.

Nous pouvons voir dans cette capture de tableau de fin de séance, l'utilisation des marques de relecture. Mais ces marques semblent plus proches de la preuve que de l'outil accompagnant la réflexion métagraphique. Elles viennent après coup et non comme critère de reconnaissance ou support de justification. Ainsi, l'enseignant utilise un dispositif plutôt innovant mais s'inscrit aussi dans la tradition grammaticale, non suffisante et pouvant même conduire à des confusion (Riegel et *al*., 2008), d'autant plus que les phrases choisies pour cette séance sont des phrases complexes. Nous faisons l'hypothèse d'une pratique montrant différentes strates (Marchand, 1971) quant aux modèles disciplinaires.

7.3.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique par l'enseignant de la classe I

7.3.3.1. Contextualisation de la séance

Lors de la première phase de la séance, l'enseignant ancre fortement la séance dans une progression séquentielle, en demandant aux élèves, *est-ce que vous vous souvenez ce qu'on a fait la dernière fois* (1P). Cet ancrage de la séance basé sur les contenus donne ainsi un sens dans la continuité des apprentissages. Les élèves peuvent appréhender leur continuité mais aussi leur progressivité sur l'ensemble des séances.
A ce début de séance, comme vu précédemment, l'enseignant ajoute une demande de distinction entre grammaire et orthographe et ne se contente pas d'un ancrage séquentiel. Il poursuit quant aux connaissances déployées sur cet accord sujet verbe avec un rappel de l'importance de faire l'accord entre le sujet et le verbe. Ce début de séance très contextualisé n'est pas seulement un rappel quant aux contenus mais aussi une demande d'évocation quant à un dispositif didactique, *une méthode* (15P), pour repérer verbe et sujet. Ce rappel est effectué par les élèves, l'enseignant se plaçant dans une posture socioconstructiviste de guide orientant la réflexion et validant la réponse.
Cette contextualisation place les élèves dans la continuité d'une séquence d'orthographe et dans la continuité d'un travail ritualisé de révision orthographique. Cela montre l'attachement de cet enseignant à la « mémoire didactique » (Brousseau, 1998), importante pour que les élèves puissent donner du sens aux apprentissages.

7.3.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015)

Les objectifs pour cette séance sont clairs et les types de tâche bien définis pour chaque phase

Rappeler un apprentissage antérieur (contenus et procédures)	Travail collectif
Ecrire sous la dictée	Travail individuel
Rappeler un apprentissage antérieur (procédures)	Travail collectif
Revenir sur l'écrit produit	Travail individuel puis en binôme
Revenir sur l'écrit produit	Travail collectif

Nous ne remarquons ni mention explicite de travailler seulement certains point et/ou de rester sur les objectifs fixés, comme pour la classe G, ni ne relevons de grande digressions qui feraient s'écarter

l'enseignant des objectifs visés, comme pour la classe H. La part de « temps de travail disponible » semble donc optimale. Aussi, nous n'évoquerons pas ce point.

7.3.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève pour l'enseignant de la classe I

L'enseignant adopte une démarche plutôt socioconstructiviste, que nous pouvons relever dans les modes de regroupement : travail en collectif ou en binôme. Le choix de placer les élèves en binôme après une réflexion individuelle est intéressant. L'enseignant organise le dispositif de façon à ce que les élèves échangent entre eux, et c'est explicitement rappelé : *vous allez vérifier que vous avez fait la même chose avec votre voisin, vérifier ou pas et discuter si vous n'êtes pas d'accord* (159P), la vérification et la discussion semblent primordiaux.

Dans les interactions en collectif, l'enseignant montre aussi le souhait d'interroger les élèves, et de les laisser répondre par eux-mêmes aux questions posées. Ce sont eux qui rappellent la règle d'accord en début de séance ou ce qu'est la méthode pour accorder sujet et verbe. L'enseignant les sollicite pour la correction, et ne monopolise pas la parole.

Cependant nous nuançons ce propos au vu de la forte présence de l'enseignant quant à la validation des réponses et à l'institutionnalisation des savoirs. Les exemples pris en amont pour trouver le sujet soulignent le fait que l'enseignant n'engage pas les élèves à justifier leur propos et qu'il valide en fonction de la bonne réponse donnée.

La volonté de l'enseignant est de rendre les élèves actifs dans la participation, de les placer en situation d'échange avec les pairs, en situation de recherche face à des phrases problématiques, mais ne provoque pas réellement les conflits sociocognitifs attendus pour lever les éventuels obstacles. L'attention de l'enseignant quant aux commentaires métagraphiques et aux erreurs des élèves, comme reflets du degré de conceptualisation, est peu présente. Les commentaires métagraphiques sont souvent le fait de l'enseignant.

Nous nous interrogeons sur ce que les élèves construisent réellement dans une telle position, où le maitre guide fortement. L'analyse des résultats des élèves de cette classe aux tests orthographiques que nous avons proposés apportera peut-être une ébauche de réponse.

7.4. Classe J

7.4.1. Caractérisation de l'enseignant de la classe J et de sa pratique.

C'est une classe de CM2 de 30 élèves dans une école en banlieue d'un grand pôle. Cette école comprend 10 classes ordinaires. L'enseignant, issu d'une formation universitaire en Economie, a une ancienneté de 16 ans dans le métier de professeur des écoles.

Tout comme pour les trois autres enseignants, nous consignons dans un tableau récapitulatif la caractérisation de l'enseignant et de sa pratique suite à l'entretien réalisé avant la séance filmée.

Tableau 49 : caractérisation de l'enseignant de la classe J et de sa pratique déclarée

Temps et place de l'orthographe	
Temps accordé à l'orthographe	L'enseignant dit consacrer deux temps par semaine à l'orthographe : un temps de cinquante minutes pour un travail sur les règles d'orthographe et un temps d'une demi-heure pour une dictée.
Articulation avec d'autres sous-disciplines du français et/ou d'autres disciplines	Les liens sont évoqués comme étroits avec la conjugaison, mais aussi la production d'écrits avec les phases de relecture.
Pratique : supports et méthodes	
Supports utilisés par les élèves	Les élèves travaillent à partir d'exercices issus de deux manuels « La balle aux mots » (Nathan) et « Orth CM2 » (Hatier). L'enseignant propose aussi des exercices photocopiés lorsqu'il veut que la séance soit, selon ses propos, « rentable ».
Supports utilisés par l'enseignant	L'enseignant élabore son travail à partir des mêmes manuels qui lui fournissent des batteries d'exercice.
Caractérisation de la méthode de travail	L'enseignant dit partir de phrases au tableau à analyser, puis fait verbaliser la leçon. Il qualifie lui-même son enseignement de « cours magistral participatif ». Cette démarche est commune avec l'autre enseignant du même niveau. Concernant sa pratique, l'enseignant évoque aussi son sentiment de distorsion entre ce qui était prescrit en formation initiale (travailler sur le sens) et ce qu'il a continué à faire malgré tout (des dictées). Il dit être satisfait de son choix et du fait de proposer régulièrement des dictées.
Attentes : question des difficultés des élèves et de leur remédiation	
Niveau des élèves en orthographe	L'enseignant souligne un gros souci au niveau de l'orthographe, avec un niveau assez bas.
Points à travailler, renforcer **Remédiations envisagées pour ces difficultés**	La principale difficulté pointée est que les élèves ont du mal à de se relire de manière efficace. Les deux autres difficultés repérées sont liées aux accords et à l'orthographe lexicale. Cependant, l'enseignant hiérarchise ces difficultés en se disant démuni pour travailler l'orthographe lexicale, jugée aléatoire, contrairement aux règles pour travailler sur les accords. Pour pallier ces difficultés, l'enseignant évoque l'importance de la répétition « en boucle tout le temps » selon ses mots, la mise en place dans la classe d'une méthode de relecture, ainsi qu'un code dans les dictées afin que chacun puisse évaluer sas points faibles à l'aide d'une courbe. Il évoque aussi un travail à l'échelle de l'école, qui favorise notamment la lecture pour un apprentissage par imprégnation de l'orthographe avec des dictées quotidiennes dès le CP.

Nous retenons qu'il s'agit d'une classe dans une école sans difficulté socioculturelle majeure. Pourtant l'enseignant juge ses élèves faibles et pointe des soucis importants en orthographe. Nous pouvons nous interroger sur la réalité et l'objectivité de ces inquiétudes, d'autant plus que l'enseignant de la classe I, dans la même école, ne souligne pas cela. Les résultats aux tests d'orthographe seront peut-être éclairants à ce propos.

L'enseignant présente son enseignement comme une démarche devant susciter l'analyse des élèves. Cependant il garde la main et souligne un guidage fort dans ce qu'il qualifie de démarche *magistrale participative*.

Lors d'un cours magistral, l'enseignant maitrise et expose un contenu structuré en laissant peu de place à l'interactivité avec les élèves. C'est une relation privilégiée enseignant-savoir (Houssaye, 1988) dans laquelle l'enseignant est un expert qui transmet l'information de façon univoque. L'association du terme *magistral* avec celui de *participatif* nous parait assez antinomique. Cela signifierait que l'enseignant maitrise, expose mais que les élèves interviennent et s'expriment sur ces contenus pour lesquels ils n'ont pas la main. Il s'agit peut-être de l'expression de la part de l'enseignant d'un degré de souplesse dans la pédagogie magistrale. Cela renvoie peut-être à ce que J. Houssaye (2014) appelle « le modèle pratique interrogatif » qui n'est qu'un « pâle reflet de […] l'enseignement interactif » (2014, p. 24) et dans lequel quasiment aucune question n'émane des élèves. Si l'enseignant sous-entend par *magistral participatif* vouloir favoriser l'intervention des élèves et les faire s'exprimer pour la progression du scénario pédagogique qu'il a bâti, il ne faut pas confondre cela avec une pédagogie active dans laquelle l'élève est vraiment un acteur. Pour les recherches en didactique évoquées lors du chapitre deux, notamment Brissaud, Cogis (2011), ce sont les pédagogies actives qui sont à privilégier, celles-ci se révélant plus efficaces (Nadeau, Fisher, 2014). Lors de l'entretien, l'enseignant n'a pas explicité ce qu'il entendait par démarche *magistrale participative*. La pratique observée lors de la séance filmée pourra peut-être nous aider à en cerner davantage les contours.

Autre point qui ressort de cet entretien c'est l'utilisation de manuels, comme l'enseignant de la classe I. Ce sont « La balle aux mots CM2 » (Nathan) et « Orth CM2 » (Hatier).

Le manuel « La balle aux mots CM2 » se partage pour chaque période en quatre grands domaines : grammaire (notions liées à la phrase et au texte), conjugaison, orthographe, vocabulaire. Les faits de langue étudiés s'observent aussi sur un texte de littérature jeunesse proposé en ouverture et en milieu de période, et trouvent un réinvestissement dans des projets d'expression écrite permettant de réinvestir les points abordés. Pour la partie orthographe, comme dans chaque unité, l'étude de la notion de se fait avec les principaux éléments à retenir et de nombreux exercices d'apprentissage et de consolidation.

Le manuel « Orth CM2 » est un manuel dont l'objectif déclaré est la maitrise de l'orthographe. Il propose une méthode en trois étapes pour lesquelles il s'agit d'observer pour découvrir les particularités de

l'orthographe, de retenir facilement des règles grâce à une présentation visuelle et des exercices d'entrainement progressifs, de réviser pour vérifier l'acquisition des notions étudiées grâce à des dictées. Les deux manuels proposent des phases d'observations de la langue mais ce sont les règles et les exercices d'entrainement qui dominent. Ils sont cohérents avec l'insistance déclarée de l'enseignant sur la place accordée au travail sur les règles, mais aussi à la répétition et à l'entrainement.

7.4.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu par l'enseignant de la classe J

7.4.2.1. Dispositif didactique de la séance

Tableau 50 : vue d'ensemble des différentes phases de la séance de la classe J

Durée : 20 :04 + 10 :01 TP : 217 + 107	**Type de tâche**	**Mode de regroupement**	**Présentation de ce qui est demandé aux élèves**
Phase 1	Rappeler un apprentissage antérieur (en termes de contenus et de procédures)	Travail collectif	Contextualisation de la séance sur ce que sont le sujet et le verbe, comment est-ce qu'on repère le sujet et pourquoi Rappel par l'enseignant essentiellement
Phase 2	Revenir sur un écrit copié au tableau	Travail collectif	Entrainement collectif mené par l'enseignant sur des phrases écrites au tableau pour trouver le sujet et le verbe. Travail phrase par phrase.
Phase 3	Compléter des terminaisons de verbes	travail individuel	Exercice d'entrainement individuel de complètement de verbes : recherche du sujet et conjugaison du verbe
Phase 4	Revenir sur un écrit produit	travail collectif	Correction collective phrase par phrase menée par l'enseignant.

Comme pour les trois autres classe, nous étudions dans un premier temps les supports de travail utilisés, puis la phase de mise en place du cœur de la séance, et enfin la place des procédures et manipulations syntaxiques, toutes deux lors de la phase 2.

7.4.2.2. Les supports de travail

Tableau 51 : phrases support de travail de la classe J

8 phrases écrites au tableau
-L'étourdi a oublié son cartable. -Sur cette partie de la chaussée, circulent des taxis, des camions, et des autobus. -La foule de spectateurs envahit le stade. -Cette collection de livres garnit la bibliothèque et l'enrichit. -Le chien et le chat de notre voisine nous amusent beaucoup. -Fumer tue ? -Paul les regarde avec surprise. -Pourquoi mets-tu toujours le même pull ?

Exercice individuel donné aux élèves

-Les voyageurs, entassés dans le train, (se bousculer)…. Tous le (prendre)… à 7H.

-L'arbre des voisins (perdre) …. ses feuilles

-Les billes de Pierre (être) …en verre.

-Le château, toutes les heures, (ouvrir) ….ses portes aux visiteurs.

-Sur le sol, (se répandre) ….des feuilles mortes.

Pour les deux exercices, les difficultés reposent essentiellement sur le choix de la variété de natures du groupe sujet : groupe nominal court ou long avec présence de rupteurs, nom collectif, verbe à l'infinitif, nom propre, pronom personnel. L'enseignant a aussi veillé à la place du verbe, plus ou moins éloigné du nom principal et/ou du groupe sujet (présence d'autres compléments) ou inversé par rapport au sujet.

Pour le premier exercice, les principales difficultés pour chaque phrase sont :

- *L'étourdi a oublié son cartable.*

→ le verbe au passé composé et la terminaison homophone en /E/

- *Sur cette partie de la chaussée, circulent des taxis, des camions, et des autobus.*

→ le verbe du premier groupe conjugué au présent (marque du pluriel non perceptible à l'oral) avec groupe sujet inversé

- *La foule de spectateurs envahit le stade.*

→ le groupe sujet du type Nom1 de Nom2 (Largy, Fayol, 1992) avec Nom1 au singulier mais nom collectif et Nom2 au pluriel. Le verbe est toutefois un verbe hétérophone qui facilite la perception de l'accord

- *Cette collection de livres garnit la bibliothèque et l'enrichit.*

→ la même difficulté que la phrase précédente avec l'ajout d'un deuxième verbe en position éloignée du groupe sujet

- *Le chien et le chat de notre voisine nous amusent beaucoup.*

→ un cumul des difficultés avec un groupe sujet complexe du type Nom1 et Nom2 de Nom3, chacun au singulier, et un verbe éloigné du groupe sujet du fait de la présence d'un pronom complément rupteur. Le verbe est par ailleurs un verbe du premier groupe conjugué au présent, la marque du pluriel n'est donc pas perceptible à l'oral.

- *Fumer tue ?*

→ un verbe à l'infinitif comme groupe sujet et un verbe du premier groupe au présent.

- *Paul les regarde avec surprise.*

→ un verbe du premier groupe conjugué au présent et au singulier, éloigné du sujet du fait de la présence d'un pronom complément rupteur au pluriel. Il peut aussi y avoir une difficulté liée à l'homophonie entre *les regarde* dans cette phrase et *les regards*, même si l'homophonie n'est pas complète.

- *Pourquoi mets-tu toujours le même pull ?*

→ un sujet inversé

Les phrases proposées sont donc soigneusement choisies afin de pouvoir travailler sur les difficultés que recèle l'accord sujet-verbe, au-delà de la simple connaissance de la règle.

7.4.2.3. Phase de mise en place du cœur de la séance

L'enseignant propose un tout autre exercice que l'exercice de dictée des trois autres classes. C'est un exercice visant à outiller et exercer les élèves quant aux procédures de révision pour trouver le sujet et le verbe. Les phrases sont déjà copiées au tableau et la consigne est d'essayer de *trouver sujets et verbes* (33P). Nous nous interrogeons toutefois sur la nature disciplinaire de ce type d'exercice. Il nous semble relever davantage d'un exercice d'analyse grammaticale que d'un exercice d'orthographe. La distinction n'est pas faite explicitement par l'enseignant, comme nous l'avons relevé pour l'enseignant de la classe I qui sépare grammaire (« le verbe et son sujet ») et orthographe (« l'accord sujet-verbe »). D'ailleurs, dans cette partie de la séance les élèves « n'orthographient » à aucun moment, les verbes étant déjà écrits.

Ce travail, après une très rapide réflexion individuelle de vingt-sept secondes, est fait collectivement selon ce que cet enseignant a qualifié dans l'entretien de *cours magistral participatif*. Le maitre mène le jeu et les élèves suivent pas à pas le déroulement dans une alternance de questions-réponses choisies par l'enseignant. Nous reviendrons sur cette démarche, notamment quant au travail sur les procédures pour trouver le sujet.

7.4.2.4. Place des procédures et manipulations syntaxiques.

L'enseignant se place dans une perspective d'entrainement pour les exercices à venir.

Nous observons un fort guidage de la part du maitre et peu d'attention aux verbalisations métagraphiques des élèves. L'enseignant interroge très souvent les élèves porteurs de bonne réponse, réponse qu'il valide sans autre justification comme dans cet extrait :

47 P […] cherchez moi le verbe et le sujet + + + alors F*
48 F* C'est circulent le verbe
49 P Hmm hmm <l'enseignante le souligne en rouge> + + + il est à quel temps
50 F* Ah ben au présent de l'indicatif
51 P Très bien

Par ailleurs, nous ne notons aucune manipulation pour trouver le verbe. Peut-être cela s'explique par le fait que ce sont des élèves de CM2 et que cette manipulation n'a plus de raison d'être en fonction des acquis des élèves. En ce qui concerne la procédure pour trouver le sujet, la distinction repose sur un appui sur des procédures sémantiques et/ou syntaxiques. Ainsi, l'enseignant institutionnalise le fait que la procédure grammaticale de manipulation syntaxique et d'encadrement est nécessaire :

127 P […] parce que si tu mets *c'est le chien et le chat qui de notre voisine nous amusent <fait le signe de l'encadrement avec les bras sur le tableau> <des élèves rient> + + je sais pas ça ça colle pas + hein + + par contre on peut dire + c'est

> <l'enseignante l'écrit au début de la phrase sur le tableau> + le chien et le chat de notre voisine qui <écrit le pronom relatif sur la phrase au tableau> + nous amusent + + donc en effet + c'est tout ça <l'enseignante souligne le GNS> + + attention un groupe sujet parfois ça peut être très long hein + + ça peut être juste un pronom + + mais ça peut être aussi <fait un geste avec ses bras pour indiquer la longueur> + hein + un long groupe nominal + donc il faut prendre TOUS <geste> les mots

Cependant, dans les faits l'enseignant de réfère d'avantage au sens comme par exemple lorsqu'il demande : *c'est la chaussée qu- + qui circulent ?* (53P). L'enseignant brouille même lui-même les cartes comme dans cet extrait où suite à la manipulation syntaxique utilisée par l'élève, l'enseignant institutionnalise l'utilisation de la procédure sémantique :

> 164 E […] et on peut dire c'est Paul QUI les regarde avec surprise […]
> 167 P […] il faut BIEN + toujours garder à l'esprit + qui est-ce qui <trace une flèche depuis le verbe regarde jusqu'au sujet Paul> + fait l'action + d'accord <interrogatif>

Nous observons de façon constante une oscillation entre procédures sémantique et syntaxique.

7.4.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique par l'enseignant de la classe J

7.4.3.1. Contextualisation de la séance

Comme pour les classes G et I, l'enseignant ancrent fortement la séance dans une progression séquentielle, jusqu'à replacer les notions de sujet et de verbe dans une perspective curriculaire *vous en entendez parler depuis le CE1* (30P). Comme pour les deux autres classes, cet ancrage de la séance basé sur les contenus donne ainsi un sens aux apprentissages. Les élèves peuvent appréhender leur continuité mais aussi leur progressivité sur l'ensemble des séances.

Ce début de séance est aussi l'occasion d'effectuer un rappel quant aux procédures pour repérer sujet et verbe.

L'ancrage est donc lié n'est pas seulement un rappel quant aux contenus mais aussi une demande d'évocation quant à un dispositif didactique, pour repérer verbe et sujet. L'enseignant inscrit ainsi les élèves dans la mémoire didactique des contenus, mais aussi dans des dispositifs ritualisés, comme la démarche utilisée.

7.4.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible »

Comme pour la classe I, nous ne traitons pas ce point car nous ne remarquons ni souhait explicite de travailler seulement certains point et de rester sur les objectifs fixés, ni ne relevons de grande digressions qui feraient s'écarter l'enseignant des objectifs visés. Temps de travail disponible et temps de la séance coïncident.

7.4.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève pour l'enseignant de la classe J

L'enseignant adopte une démarche guidante, avec une prise en compte limitée des conceptions des élèves.

Il ne relève que la bonne réponse ou il corrige sans interroger les conceptions erronées des élèves comme dans cet extrait où finalement l'élève qui s'est trompé répète ce que lui dit un autre élève, puis l'enseignant. L'enseignant élude sa justification (*le prendraient à 7 heures* (18F*)) en essayant de lui faire dire le verbe correct qui ne vient pas, si ce n'est par la répétition de ce que dit l'élève devant lui. L'élève agit un peu comme un pantin.

15 P *Tous le prendrent à 7 heures + est-ce que ça a du sens pour toi <interrogatif>
16 F* <On entend les autres élèves dire non> non <dit avec un sourire visiblement gêné>
17 P Ben apparemment si puisque tu me l'as écrit comme ça + + + est-ce que tu dis *Tous le prendrent à 7 heures <interrogatif>
18 F* Le prendraient à 7 heures <interrogatif>
19 P Qu'est-ce qu'on dit + + tous le <phrase en suspens>
20 E <Un élève devant> prennent
21 P <L'enseignant le regarde et lui fait signe de se taire> ttt
22 F* Prennent
23 P <S'adressant à F*> le <interrogatif>
24 F* Prennent
25 P Prennent + alors écris-moi <l'élève efface *prendrent et interroge du regard l'enseignant pour savoir ce qu'il doit écrire>
26 F* -*e* <interrogatif>
27 P <L'enseignant hausse les épaules mais ne répond pas> <l'élève a écrit *prende> est-ce que tu écris le prennent là <interrogatif>
28 F* <L'élève sans regarder ce qu'elle écrit répond en regardant l'enseignante> non
29 P Qu'est-ce que tu es en train d'écrire là <interrogatif>
30 F* *Prende
31 P Tu es en train de réécrire la même chose <l'élève reprend le tampon pour effacer> + + + tous le PRENNENT + + + <l'élève écrit *prenne> alors là + tout à l'heure tu m'as mis + la bonne terminaison + là pourquoi tu me mets –*e* <interrogatif> + + + <l'élève silencieuse regarde ce qu'elle vient d'écrire> tout à l'heure tu m'as mis quoi comme terminaison <interrogatif>
32 F* Prendre
33 P Qu'est-ce que + tu l'avais écrit + + tu l'as écrit deux fois même + + + <silence de l'élève> et ben qu'est-ce que tu avais écrit <interrogatif>
34 F* /prenant/
35 P /prenant/ + tu avais écrit <interrogatif> + + + alors + qui peut l'aider <interrogatif> + L*
36 L* Ben <allongé> euh c'est euh <allongé> + + euh <allongé> + + prennent
37 P Oui + donc à la fin <interrogatif>
38 L* Euh -*ent*
39 P -ent + + + <s'adressant à F*> c'est ce que tu avais marqué tout à l'heure + + tu avais bien vu qu'il fallait -*ent* + + c'est simplement que tu t'étais trompée au niveau du radical + + + donc + prennent + + 2N.E.N.T

On retrouve cette non prise en compte de l'erreur un peu plus loin. Un seul élève a commis une erreur sur le sujet en proposant *le sol* au lieu de *les feuilles mortes*. L'enseignant voyant qu'il est le seul ne poursuit pas, ne l'interroge pas son erreur et passe directement à la bonne réponse.

74 P Alors + qui a mis autre chose comme sujet <interrogatif> + + + <s'adressant à un élève> toi tu as mis <interrogatif>

75 E Le sol
76 P Le sol + + est-ce que c'est le sol qui se répand <interrogatif> + + + toujours pareil le sens <claque des doigts> F*+ + qui a mis le sol aussi <interrogatif> + + + tout le monde a trouvé que c'était les feuilles mortes <interrogatif>
77 E <Ensemble> oui <allongé>
78 P Très bien + + donc + se répandent + *-ent*

Même lorsqu'il s'agit d'un obstacle, comme l'accord du verbe faussé par une confusion sémantique sur le nombre du sujet en fonction des compléments associés, comme ici :

95 P Alors pourquoi tu as mis *–ent* <interrogatif> + + + alors + tu as trouvé le bon sujet <montre le château avec le doigt> + + tu le remplaces par le bon pronom + + mais tu me mets quand même *-ent* + + + alors qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête <interrogatif> + + + chut + + + <après trois secondes de silence> il y a quelque chose qui t'a fait penser à *–ent* là <interrogatif> + + c'est quoi <interrogatif>
96 M* Ben c'est le château qui ouvre TOUTES ses portes
97 P Oui d'accord + mais on a dit que le verbe il s'accordait avec le sujet + + pas avec les compléments + + + donc ici + + c'est le château qui ouvre <l'enseignante fait une flèche depuis le verbe ouvre jusqu'à château> + + + il ouvre + + si je t'avais dicté il ouvre + + tu aurais mis un *-e* à ouvre
98 M* Oui
99 P Et ben là c'est pareil + + d'accord <interrogatif> + + le château ouvre

L'élève ne reprend pas la manipulation d'encadrement par *c'est … qui* et de substitution pronominale proposés par l'enseignant. L'enseignant répète la règle et malgré le *oui* (98M*) de l'élève, nous ne savons pas si l'obstacle est levé.

L'enseignant est donc très guidant dans une démarche magistrale telle qu'il l'a qualifiée lui-même. Les élèves suivent pas à pas l'enseignant dans cette démarche mais nous pouvons nous interroger sur la compréhension et la construction des apprentissages, ainsi que sur le développement de leur autonomie, compétence particulièrement importante en CM2 avant le passage au collège.

7.5. Analyse des résultats de la mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire

7.5.1. Point de synthèse sur les pratiques déclarées des quatre enseignants

Ainsi, suite aux résultats et à l'analyse de ces entretiens, il ressort plusieurs points.

Les pratiques déclarées paraissent homogènes. Les exercices (la dictée essentiellement), les outils utilisés par les élèves (cahier de leçons) semblent aux premiers abords identiques. La dictée, pourtant critiquée par les didacticiens en tant qu'outil d'enseignement et d'évaluation de l'orthographe (Simard, 1996, Brissaud, 2015) est toujours l'exercice emblématique. Le poids de la tradition et de la doxa est ici bien présent. Peut-être cette persistance de la dictée est-elle due à la dimension disciplinaire non abordée ici par les enseignants mais soulignée par Simard « ce type d'exercice collectif facilite la conduite de la classe étant donné que tout le monde fait la même chose au même moment, en silence et au rythme de la voix de l'enseignant » (1996, p.387). Cette dimension en lien avec la topogénèse et la part de réflexion laissée

à l'élève est à approfondir en lien avec la dictée que proposent les enseignants et les conceptions sous-jacentes qui en découlent.

Paraissant homogène de prime abord, les représentations et les pratiques se révèlent variables, notamment quant à l'utilisation des outils et à la démarche proposée, entre focalisation sur le pôle savoir (apprentissage et entrainement sur les règles) et/ou sur le pôle élève (différenciation, participation, réflexion) du triangle didactique (Chevallard, 1985). Ces différences d'intentions rappellent le débat entre tradition et modernité et le constat fait par J. Houssaye (2014) de la persistance de la pédagogie traditionnelle. Cela nous ramène aux choix fait par les enseignants, quant aux ressources par exemple, et leur nécessaire expertise pour extraire l'exercice adéquat. Cela renvoie aussi au lien avec le terrain et les travaux de recherche, quasiment inexistant dans les entretiens, voire contre-productif comme pour l'enseignant de la classe J qui dit faire des dictées en allant à l'encontre de ce qui lui avait été dit lors de sa formation initiale à l'IUFM.

Ainsi, les choix des enseignants sont autant de questions et de modèles pressentis à croiser à présent avec les observations faites en classe. Il s'agit de croiser ces rapides portraits et les profils en acte afin de ne pas se cantonner à un discours sur la pratique, discours qui ne recouvre pas la pratique elle-même (Bressoux, 2001), afin de s'inscrire dans une visée heuristique du travail, pour « travailler à la construction de modèles de la pratique susceptibles de fournir un cadre de lecture des pratiques enseignantes » (Bru, 2002, p.68)

7.5.2. Du point de vue de la mésogénèse pour l'analyse des résultats de la mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire

L'examen du dispositif didactique, même partiel, montre la variabilité entre les enseignants (Bru, 2002). Que ce soit sur le type de tâche choisi, le mode de regroupement des élèves, ce que l'enseignant demande de faire, ou les supports de travail, ces classes sont très contrastées.

Tableau 52 : classes G, H, I, J : récapitulatif sur le type de tâche proposée

	Classe G	Classe H	Classe I	Classe J
Phase 1	Rappeler un apprentissage antérieur (en termes de contenus)	Ecrire sous la dictée.	Rappeler un apprentissage antérieur (en termes de contenus et de procédure)	Rappeler un apprentissage antérieur (en termes de contenus et de procédures)
Phase 2	Produire un écrit nouveau en dictant à autrui	Rappeler un apprentissage antérieur (en termes de procédure)	Ecrire sous la dictée	Revenir sur un écrit copié au tableau
Phase 3	Revenir sur l'écrit produit	Revenir sur l'écrit produit	Rappeler un apprentissage antérieur (en termes de procédure)	Compléter des terminaisons de verbes
Phase 4	Trier des formes grammaticales	Revenir sur l'écrit produit	Revenir sur l'écrit produit	Revenir sur un écrit produit
Phase 5	Produire un écrit.	/	Revenir sur l'écrit produit	/

Tableau 53 : classes G, H, I, J : récapitulatif sur ce qui est demandé aux élèves et place de chacun (topogénèse)

	Classe G	**Classe H**	**Classe I**	**Classe J**
Phase 1	Contextualisation de la séance avec demande de rappel par les élèves des séances précédentes en orthographe	Ecriture d'une phrase dictée par l'enseignant. Principe de la dictée traditionnelle.	Contextualisation de la séance avec demande de rappel par les élèves des séances précédentes en orthographe et de la « méthode » pour accorder le verbe	Contextualisation de la séance sur ce que sont le sujet et le verbe, comment est-ce qu'on repère le sujet et pourquoi Rappel par l'enseignant essentiellement
Phase 2	Écriture par les élèves en groupe de 3 ou 4 phrases à partir d'une image donnée sur le thème de Noël. Un seul scripteur par groupe.	Rappel par l'enseignant essentiellement de la procédure attendue pour l''analyse de phrases.	Ecriture de cinq phrases dictées par l'enseignant (environ 9mn)	Entrainement collectif mené par l'enseignant sur des phrases écrites au tableau pour trouver le sujet et le verbe. Travail phrase par phrase.
Phase 3	Lecture et travail sur le verbe de chacune des phrases écrites par les élèves (16 phrases). Un élève va écrire au tableau. Les élèves participent. L'enseignant est un guide.	Correction selon la procédure rappelée. Chaque élève seul corrige sur son cahier, seul.	Rappel par l'enseignant essentiellement de la procédure attendue pour l''analyse de phrases.	Exercice d'entrainement individuel de complètement de verbes : recherche du sujet et conjugaison du verbe
Phase 4	Tri des phrases écrites par les élèves en fonction du nombre du verbe (19 verbes au singulier et 6 verbes au pluriel).	Correction collective menée par l'enseignant. La phrase copiée au tableau (principe de la cacographie).	Correction selon la procédure rappelée. Chaque élève seul corrige sur son cahier, puis en binôme confronte, vérifie et discute avec son voisin (démarche socioconstructiviste)	Correction collective phrase par phrase menée par l'enseignant.
Phase 5	Reconstitution de phrases par les élèves seuls ou en binômes avec des étiquettes données par l'enseignant. 3 niveaux de difficultés choisis par les élèves eux-mêmes	/	Correction collective phrase par phrase : l'enseignant est un guide qui facilite les verbalisations métagraphiques par ses questions. Veille à l'utilisation de la procédure de relecture /	/

Et ce qui concerne les tâches assignées aux élèves, certaines semblent induire plus d'activité que d'autres. Ainsi, entre « produire en dictant » (classe G) ou « écrire sous la dictée » (classe H et I), le premier type de tâche implique une plus grande dévolution aux élèves (Brousseau, 1998), l'enseignant étant plus un guide qu'un « maitre ». De même, « revenir sur l'écrit produit » est différent si c'est l'enseignant qui mène le jeu (classes H et J) ou si les élèves y prennent une grande part (classes G et I).

Ce souhait d'impliquer les élèves renvoie aussi au mode de regroupement choisi par les enseignants :

Tableau 54 : classes G, H, I, J : récapitulatif sur le mode de regroupement

	Classe G	**Classe H**	**Classe I**	**Classe J**
Phase 1	Travail collectif	Travail individuel	Travail collectif	Travail collectif
Phase 2	Travail de groupes	Travail collectif	Travail individuel	Travail collectif
Phase 3	Travail collectif	Travail individuel	Travail collectif	travail individuel
Phase 4	Travail collectif	Travail collectif	Travail individuel puis en binôme	travail collectif
Phase 5	Travail individuel ou binômes	/	Travail collectif	/

Les enseignants des classes G et I favorisent un travail en groupe ou en binôme, ancrant ainsi l'enseignement dans une conception plutôt socioconstructiviste (Vygotsky, 1934/1998) avec des échanges facilités entre pairs. C'est par exemple pour la classe G le fait de choisir un scripteur unique qui permet aux élèves d'échanger sur leurs conceptions. Ce que l'élève fait avec les autres, il saura le faire seul plus tard. Une telle conception de l'enseignement sous-entend :

- des objectifs explicites : enseignant et élèves doivent savoir où ils vont, comme pour l'enseignant de la classe G dont le dispositif est clairement réfléchi en amont et suit les objectifs énoncés,
- mais aussi une bonne maitrise des contenus proposés. Nous avons pointé cette différence entre l'enseignant de la classe G qui assigne la tâche aux élèves en groupe sans savoir exactement ce que ces derniers vont écrire, devant alors être très réactif et expert, et l'enseignant de la classe H, obnubilé par « la faute » d'orthographe et très guidant peut-être par manque d'expertise, et en tout cas peu à l'aise avec certains contenus.

A ce propos, nous remarquons que l'enseignant de la classe G a suivi un cursus universitaire littéraire alors que celui de la classe H a suivi un cursus universitaire sportif. Le parcours universitaire initial est peut-être une des raisons du manque d'assurance et de maitrise de l'enseignant G. Même remarque pour l'enseignant de la classe J, lui aussi très guidant et qui a suivi une formation universitaire en économie.

Lors des phases de travail collectif et de la place des procédures et des manipulations syntaxiques, la dévolution de la tâche aux élèves semble aussi un des nœuds de cette observation. Nous pointons une différence entre une attention aux procédures (commune aux classes), et l'utilisation de ces procédures en actes avec des manipulations syntaxiques effectuées par les élèves (classe G surtout et I).

Les manipulations syntaxiques se révèlent un outil essentiel qui permet, comme le note Boivin (2009, p. 181), « de dégager la structure des phrases et d'établir les propriétés des divers groupes qui la composent ». Nous observons cela avec l'enseignant de la classe G et l'utilisation des trois phases évoquées par Fisher et Nadeau pour la manipulation : nommer, manipuler et faire procéder à un jugement de grammaticalité (*ça peut pas se dire*), comme avec la tentative d'explication, lors de la discussion sur le nombre du nom collectif *famille*. La justification repose sur la manipulation grammaticale de remplacement par le pronom personnel sujet correspondant (*elle* pour *la famille*). Cette manipulation et le jugement de grammaticalité viennent contrer la fonction sémantique qui, dans la langue française, peut induire en erreur pour un nom collectif. On est bien là dans une considération systémique de la langue (Catach, 1980) nécessaire pour la compréhension et l'apprentissage de la langue française. La correction quant à la terminaison du verbe provient alors de cette conscience grammaticale.

Néanmoins, et comme le précisent Fisher et Nadeau pour le Québec (2014), « on est cependant loin d'une compréhension juste et uniforme de ce que sont ces manipulations, comme de la place qu'elles devraient occuper dans le travail grammatical et de la manière de s'en servir ». Des travaux montrent que les enseignants comme les élèves éprouvent des difficultés dans l'application des manipulations (Boivin,

2009 ; Lord 2012), ce que nous observons pour la classe H. Et nous nous interrogeons sur ce que ces manipulations avortées construisent alors chez les élèves, sachant que le raisonnement grammatical complet n'est pas utilisé, tout juste ébauché et à la charge de l'enseignant (Classes H et J).

Ces observations quant aux différences de conception du milieu didactique par les enseignants font écho aux différences soulignées par les recherches en didactique de l'orthographe sur la différence de mise en œuvre des dispositifs innovants (Brissaud, Cogis, 2011). Elles soulignent l'importance des échanges entre pairs et la nécessité de faire émerger les réflexions métagraphiques des élèves, notamment grâce à l'utilisation des manipulations syntaxiques complètes : nommer, faire réaliser et demander un jugement de grammaticalité (Boivin 2009, 2014, Nadeau et Fisher, 2014)

Ces différences de conception du milieu se repèrent en fonction du type de tâche choisi par les enseignants et à la différence d'utilisation qu'ils font de la dictée, entre élèves ou traditionnelle, et de sa correction, travail plus ou moins proche de l'exercice de la phrase dictée du jour (Brissaud, Cogis, 2011, Nadeau, Fisher 2014), présenté aujourd'hui comme ayant un impact positif sur l'apprentissage des élèves (Nadeau, Fisher 2014). Parallèlement, les chercheures soulignent aussi le rôle primordial de l'enseignant et de ses gestes professionnels pour favoriser réflexion des élèves et approche métacognitive. C'est aussi ce que nous observons dans cette étude. Ces différences observées d'un point de vue de la mésogénèse, se donnent aussi à voir en ce qui concerne notre deuxième axe : la chronogénèse.

7.5.3. Du point de vue de la chronogénèse pour l'analyse des résultats de la mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire

C'est tout d'abord d'un point de vue macro, la volonté ou non des enseignants de travailler sur la « mémoire didactique » (Brousseau, 1998) et nous renvoie à la conception même de la transposition didactique du savoir et de sa progressivité : de quel savoir parle-t-on ? Doit-il s'inscrire dans le temps pour être enseigné ? La mémoire didactique est ainsi en lien étroit avec la temporalité des apprentissages, temps qui est aujourd'hui vu par les chercheurs comme précieux et surtout incontournable et nécessaire (Brissaud et Cogis, 2008, Geoffre, 2013). Le fait de déployer cet horizon permet aussi aux élèves de dédramatiser les apprentissages et de les concevoir comme toujours en progrès. De plus, les élèves savent qu'ils peuvent être guidés par l'enseignant.

Cependant, les enseignants exploitent de façon très différente ce temps didactique. En ce qui concerne la contextualisation, l'ancrage peut être du côté didactique des contenus et du savoir, ou du côté des dispositifs et de l'organisation pédagogique de la classe. Quelle conception de ce savoir peuvent alors avoir les élèves, soit apprenants, soit exécutant faisant alors toute confiance au maitre détenteur du savoir ? Cela fait écho avec ce que représente l'erreur dans ces deux perspectives : un outil (Astolfi, 1997), une trace d'un cheminement dans le cas d'un apprentissage socioconstruit, ou une sanction honteuse ? A

ce propos, nous notons que l'enseignant de la classe J, en guise de synthèse de la séance, termine sur le comptage des erreurs faites par les élèves dans l'exercice ; quel lien font-ils alors entre erreurs et apprentissage ?

Une attention à la chronogénèse se fait aussi du point de vue microscopique de la séance elle-même et de la part du « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015).

Là encore les pratiques divergent. Pour l'enseignant de la classe H, par exemple, les choix didactiques se doublent de ruptures et digressions. Quel temps est ici réellement consacré aux apprentissages ? Et quels sont-ils ? Les choix qu'opère un enseignant lors d'une séance sont déterminants dans la transposition du savoir enseigné au savoir réellement appris. La part de « temps utile » (Bru, 2002) semble ainsi liée à la dimension d'expertise de l'enseignant et à la maitrise des contenus enseignés : il fait des choix précis (travail sur certains obstacles comme la notion de pluralité), reportant à des séances ultérieures certaines des explications. Le fait de rester concentré sur une tâche bien identifiée et replacée en contexte permet aux élèves d'identifier le sens des apprentissages en cours. L'écart entre temps donné par l'enseignant et temps effectivement utilisé pour travailler semble alors d'autant plus mince que l'enseignant arrive à enrôler les élèves dans la tâche, à capter puis maintenir leur attention. Nous pouvons dire que pour les classes G, I et J, l'enrôlement se fait dès le départ par la contextualisation et une forte préparation du milieu en amont. Le fait de capter puis maintenir l'attention se fait ensuite par le choix des enseignants des classes G et I de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, en s'appuyant sur l'importance de la verbalisation des représentations et de la confrontation (Barth, 2002 ; Cogis et Ros, 2003 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Brissaud et Cogis, 2011) L'enseignant permet cela grâce à sa posture de guide qui amène par exemple les élèves à un raisonnement grammatical complet. Dans cette perspective, mémoire didactique et clarté cognitive sont intimement liées. Les élèves sont conscients de ce qu'ils doivent faire, et cette compréhension des buts et des tâches doit faciliter les apprentissages.

Cela nous conduit à l'analyse du dernier point, la question de la posture enseignante et de la stratégie d'enseignement adoptée.

7.5.4. Du point de vue de la topogénèse pour l'analyse des résultats de la mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire

De quel enseignement de l'orthographe parle-t-on ?

Nous observons deux *styles didactiques* différents (Altet, 1993, Bonnal, 2014) : les enseignants des classes G et I plutôt du *type guidant*, avec une large place laissée aux élèves qui se révèlent de fait plutôt *collaborateurs actifs*. Les enseignants des classes H et J, plutôt du *type dirigeant*, avec une centration sur le savoir, des élèves *exécutants* et un guidage fort de l'enseignant. Il s'agit pour les élèves d'écouter le savoir que le maitre va leur transmettre.

Ainsi, c'est toute une conception de l'enseignement de l'orthographe qui se donne à litre à travers cette observation de pratique. L'enseignement que donnent à voir les enseignants de la classe H et J se rapproche ainsi de cette pédagogie traditionnelle définie par J. Houssaye avec la présence indéniable d'un maitre central « qui structure la leçon, sollicite les réponses et réagit à ces réponses » (2014, p.294), un rapport uniquement vertical, du « maitre-expert » vers l'élève, et impersonnel, la recherche de l'homogénéité étant la règle. Cette pédagogie là peut atteindre ses objectifs grâce à la transmission de savoirs préétablis et de « contenus modèles », dont la dictée, exercice traditionnel, se réclame. « Ce n'est pas une pédagogie de la construction [comme c'est le cas avec le type de tâche demandé par l'enseignant de la classe G] mais une pédagogie de la transmission. » (2014, p. 294). C'est d'ailleurs proche de la définition que donne l'enseignant de la classe J de son enseignement : « un cours magistral participatif ». Nous avons donc deux processus en présence, l'un classique dans lequel l'enseignant « montre un objet », et un processus constructiviste dans lequel c'est à l'élève que revient la responsabilité des acquisitions, dans un milieu soigneusement aménagé par l'enseignant. Avec de telles divergences, nous nous interrogeons sur la compréhension des apprentissages sur l'accord sujet-verbe que peuvent avoir les élèves de ces deux classes : quel sens mettent-ils derrière ce qu'ils apprennent ? Et qu'apprennent-ils réellement ?

Car selon Altet (2002), la perspective traditionnelle induit chez les élèves des activités d'apprentissage de type réception et consommation, dont les travaux récents en didactique de l'orthographe dénoncent le manque de portée sur la progression des élèves. Elle poursuit la comparaison avec la portée d'une pédagogie dite « nouvelle » qui favoriserait chez les élèves des activités de type expression et production, favorables aux apprentissages, notamment ceux complexes comme la notion d'accord.

Quels sont alors sur les freins possibles à la mise en œuvre de telles pratiques pourtant données comme efficientes ? Des chercheurs comme Cogis (2008) parlent de difficultés liées au temps, au programme, au niveau des élèves, à la motivation. Autres difficultés déjà soulignées par Perrenoud (1997), le fait que ces dispositifs innovants ouvrent davantage la porte aux élèves et à leurs réflexions sur la langue. Le maitre peut alors se sentir en danger face à ce qu'il ne maitrise plus entièrement, c'est « accepter de quitter une didactique de contrôle pour se trouver aux prises avec l'incertitude d'une didactique ouverte et insécurisante » (Houssaye, 2014, p.76). Notre observation met peut-être en lumière les difficultés liées à la formation et la maitrise. Cela nous ramène encore une fois à l'importance de la réflexion didactique en amont et à la question de l'expertise, notamment la maitrise grammaticale dont le rôle est central pour la maitrise de la morphologie. Cette expertise peut se lire à travers le dispositif didactique choisi, notamment la difficulté des phrases proposées, laissant plus ou moins d'espace à la réflexion des élèves. L'expertise transparait aussi à travers la conception de l'erreur qui y est associée, de même qu'à travers l'organisation

du temps didactique. Quel lien pouvons-nous alors faire avec les pratiques déclarées de ces enseignants ? Les entretiens nous éclairent-ils sur ces différences constatées ?

7.5.5. Relation dialectique entre représentations et pratiques.

Il semble que nous retrouvons dans l'analyse ci-dessus, ce qui se lisait déjà en filigrane dans les entretiens de ces quatre enseignants, notamment quant à la différence de posture entre des pratiques faisant une part plus ou moins grande pour l'intervention des élèves.

La conception de la dictée était différente et elle se retrouve dans les séances observées et les exercices proposés. De même, les déclarations quant à une démarche inductive peu assurée se retrouvent *in situ* dans ce que le maitre prend souvent le pas sur la réflexion des élèves. Les modèles repérés étaient déjà ceux bien distincts d'un ancrage du côté du savoir et d'une démarche transmissive ou d'un ancrage du côté de l'élève. Si une des prérogatives des enseignants est de pouvoir bénéficier de la liberté pédagogique, nous nous interrogeons, suite à l'analyse des séances filmées, sur ce que cette liberté représente lorsque les connaissances des enseignants ne semblent pas assez solides. Nous en revenons à la question de l'expertise déjà soulignée. Dans les entretiens, les enseignants disaient « piocher » et construire leur ressources sans véritable appui, ni institutionnel, ni du côté de la recherche. Nous ne remarquons, ni dans les pratiques déclarées, ni dans les pratiques observées, de mise en place de dispositifs innovants comme la phrase dictée du jour (Brissaud, Cogis, 2011). Or, cette question de l'expertise, du dépassement des conceptions traditionnelles semble nécessaire aujourd'hui pour une évolution des apprentissages (Fisher, Nadeau, 2014). Mais lorsque les connaissances manquent, pour l'enseignant de la classe H par exemple qui le constate lui-même, comment savoir que l'on ne sait pas ? Comment construire un enseignement adéquat aux besoins des élèves si on n'est pas soi-même « expert » ? Et quelle conception de l'erreur peut-on transmettre quand on a du mal à l'accepter pour soi-même ?

C'est tout l'intérêt de croiser ce travail d'observation des pratiques avec un travail sur l'épistémologie des professeurs. Selon la définition de Reuter, la pratique « est inscrite dans des histoires » (2005a, p. 37). Il ne faut pas oublier que cet enseignement de l'orthographe est jugé difficile par les enseignants eux-mêmes (enquête DEPP 2012). Nous pensons que cette épistémologie de l'enseignant joue un rôle important dans la transposition, non seulement quant à la prise en compte des difficultés de la langue comme système, mais aussi quant à l'attention portés aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Cela permet alors de révéler leurs « modèles disciplinaires en acte » (Garcia-Debanc, 2009), reflet de différentes « strates » (Marchand, 1971) avec une oscillation comme nous l'observons par exemple dans l'utilisation par l'enseignant de la classe J de l'alternance des procédures sémantiques et syntaxiques, ou encore le va et vient entre démarche inductive et déductive souligné dans les entretiens.

Ainsi, la question des pratiques, et qui plus est de pratiques *in situ*, est aujourd'hui importante en linguistique et didactique du français. Cette recherche en décrivant et observant des fonctionnements didactiques essaie d'en saisir les forces et les faiblesses. Il semblerait qu'une approche socioconstructiviste par confrontation soit plus favorable qu'une approche traditionnelle par correction, pour faire évoluer les représentations (Nadeau et Fisher, 2006, Brissaud et Cogis, 2011). Le choix du dispositif apparait alors comme primordial.

Néanmoins, le constat est souvent fait aujourd'hui que « le changement dans le système scolaire ne se fait pas […] et l'immobilisme des acteurs est patent […] ce qui domine c'est bel et bien une pédagogie traditionnelle interrogative stéréotypée » (Houssaye, 2014 : 278). Pourquoi alors ces dispositifs qui semblent être efficaces (Nadeau, Fisher, 2014) ne sont-ils pas ou mal mis en œuvre ? Cela nous amène à poser les perspectives du prochain chapitre afin d'approfondir l'observation faite ici et proposer directement à des enseignants la mise en place de dispositifs innovants. Cela nous semble permettre la neutralisation d'un des biais d'observation par le choix d'un même objet grâce à la proposition d'une ingénierie didactique reposant sur ces dispositifs.

Synthèse du chapitre 7

Le chapitre 7 est une analyse des séances de mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire. Ces séances ont été filmées de manière écologique, sans autre indication que la thématique disciplinaire. L'objectif du recueil de données était d'observer comment l'accord sujet-verbe s'enseigne en classe ordinaire.

Pour cette observation et l'analyse des données, nous avons choisi dans un premier temps de caractériser l'enseignant de la classe ainsi que sa pratique à partir de ses pratiques déclarées sur l'orthographe. Dans un second temps, à partir de l'observation in situ, nous décrivons les pratiques d'enseignement à partir du triplet didactique : mésogénèse, chronogénèse et topogénèse.

Ainsi, en ce qui concerne la mise en place du milieu, nous analysons les pratiques observées à travers le scénario didactique et les supports choisis, ainsi qu'à travers la place accordée par les enseignants aux procédures et manipulations syntaxiques pour trouver le verbe et le sujet. Pour la gestion du temps didactique, nous portons notre attention sur la contextualisation de la séance menée ainsi que sur la part de « temps de travail disponible » dans cette séance. Enfin nous examinons la place du maitre et de l'élève à travers les interactions. Nous suivons cette grille d'observation et d'analyse pour chacun des quatre enseignants que nous étudions tour à tour.

Tout comme ce que nous relevons dans les pratiques déclarées, les représentations et les pratiques se révèlent variables, notamment quant à l'utilisation des outils et à la démarche proposée, entre focalisation

sur le pôle savoir (apprentissage et entrainement sur les règles) et/ou sur le pôle élève (différenciation, participation, réflexion) du triangle didactique (Chevallard, 1985).

L'observation des séances révèle des classes très contrastées, que ce soit sur le type de tâche choisi, le mode de regroupement des élèves, ce que l'enseignant demande de faire, ou les supports de travail. Pour la gestion du temps didactique, les enseignants l'exploitent aussi de façon très différente en oscillant du côté didactique des contenus et du savoir, ou du côté des dispositifs et de l'organisation pédagogique de la classe. Et nous observons un écart entre temps donné par l'enseignant et temps effectivement utilisé pour travailler et enrôler les élèves dans la tâche. Les enseignants des classes G, I et J captent l'attention des élèves dès le départ de la séance par une contextualisation explicite. Les enseignants des classes G et I maintiennent une centration sur la tâche en rendant les élèves acteurs de leurs apprentissages, notamment grâce à la verbalisation des représentations et à la confrontation entre pairs. Nous avons vu par ailleurs au chapitre 6 que les performances des élèves des classes G et I étaient plus élevées que pour les classes H et J. Peut-on voir là un lien entre la centration sur la tâche et la réussite des élèves ?

Deux styles didactiques différents se dégagent alors de ces observations (Altet, 1993, Bonnal, 2014) : un type plutôt guidant (enseignant G et I), avec une large place laissée aux élèves et un type plutôt dirigeant (enseignants H et J) avec une centration sur le savoir que le maitre transmet. Nous faisons la même remarque que précédemment pour les classes G et I et le lien possible avec les performances des élèves.

Ainsi, les différences sont notables et ces divergences posent la question du lien entre les pratiques d'enseignement et les préconisations des travaux de recherche (Brissaud, Cogis, 2011, Nadeau, Fisher, 2014). Elles posent aussi la question de la connaissance et de la mise œuvre de ses travaux pour qui le choix du dispositif apparait comme primordial.

Face à cette interrogations et au constat de la variabilité des pratiques observées de ces quatre enseignants en classe ordinaire, nous souhaitons dans le chapitre suivant observer comment l'accord sujet-verbe s'enseigne à travers la mise en place d'une ingénierie didactique fondée sur des dispositifs innovants. A partir de la même grille d'observation et d'analyse, nous étudions les séances de classe de six enseignants de fin d'école primaire à qui nous proposons cette ingénierie.

CHAPITRE 8 - Analyse de la première séance de mise en place de l'ingénierie didactique dans six classes de fin de primaire. Un travail sur le « *mot signal* » et les « *balles d'accord* »

Dans ce chapitre 8, ainsi que dans le chapitre 9 qui suit, il s'agit de porter notre attention sur les pratiques des six enseignants à qui nous avons proposé une ingénierie didactique pour l'enseignement de l'accord sujet-verbe.

Un des objectifs de cette proposition d'ingénierie didactique (Artigues, 1990) étaient de donner des outils à ces enseignants, outils qui leur font souvent défaut, comme nous l'avons souligné dans le chapitre 2 avec les difficultés relevées pour l'enseignement de l'orthographe. Lors des entretiens menés avec ces enseignants, ceux-ci sont d'ailleurs très clairs quant à ce manque.

Par ailleurs, si les prescriptions ministérielles sont très explicites quant aux connaissances et compétences à maitriser, elles sont peu précises, sous couvert de liberté pédagogique, quant aux méthodes pour les acquérir. C'est d'ailleurs cette liberté, mais aussi responsabilité, que soulignent les programmes de 2008 dans leur préambule :

> « La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. »

ou encore dans la présentation des programmes de 2015 :

> « Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions.

L'ingénierie didactique vient ainsi en appui de cette mise en œuvre de situations pédagogiques et didactiques, et s'appuie sur les travaux en didactique de l'orthographe prônant des dispositifs innovants, évoqués dans le chapitre 2. Nous avons présenté cette ingénierie dans le chapitre 5. Nous souhaitons ainsi étudier comment les enseignants s'emparent de l'ingénierie proposée. Nous rappelons que les captations vidéo présentées dans ce chapitre 8 rendent compte de la séance initiale de mise en place du dispositif de l'ingénierie didactique, sans qu'aucun travail spécifique n'ait précédemment été fait par l'enseignant sur la notion d'accord sujet/verbe.

Un autre objectif de cette ingénierie est de proposer un cadre identique aux enseignants, avec des contenus donnés par le chercheur, pour étudier plus précisément les variations au niveau de leurs pratiques. Nous pensons que le fait que tous les enseignants aient les mêmes directives permet d'observer leur mise en œuvre, ainsi que les choix des enseignants, comme autant de reflets de modèles disciplinaires en acte, comme définis au chapitre 3. L'ingénierie est-elle un facteur de cohésion et d'harmonisation des pratiques de ces enseignants ou la variabilité entre enseignant est-elle aussi visible que pour les enseignants sans ingénierie ? C'est un point que nous souhaitons observer.

Enfin, un dernier objectif quant à la proposition de cette ingénierie didactique est de mettre à l'épreuve des outils présentés dans des recherches en didactique de l'orthographe comme favorisant les apprentissages (Brissaud, Cogis, 2011). Nous avons étudié les résultats des élèves lors du chapitre 6 et nous avons pu remarquer des écarts entre les classes de l'étude, ainsi que des progressions diverses, notamment pour les élèves en difficulté. Nous souhaitons alors croiser ces résultats avec les pratiques d'enseignement afin d'essayer de déterminer si se dégagent des critères favorisants l'apprentissage.

Concernant le niveau orthographique respectif des élèves de chaque classe, nous nous appuyons sur les tests proposés selon le même protocole à toutes les classes. Pour rappel, les résultats montrent pour les CM1 que, les élèves de la classe C se retrouvent très souvent au-dessus de la médiane. Les élèves des classes B et D sont en dessous. Les élèves de la classe A sont parfois au-dessus, parfois en dessous mais à chaque fois très proche de la médiane. Pour les CM2, pour les items des réussites orthographiques, les élèves des classes A et B sont les plus performants. Pour les items d'accords sujet-verbe par exercices, les élèves de la classe F ont des résultats toujours au-dessus de la médiane. Les élèves de la classe E ont les scores les plus bas. Nous soulignons que les écarts sont moins importants qu'en CM1.

Avec l'analyse de cette première séance de mise en place de l'ingénierie didactique, nous souhaitons documenter ces résultats pour les six classes avec ingénierie, mais aussi entre les classes avec et sans ingénierie, ces dernières ayant fait l'objet d'une analyse au chapitre précédent. Nous affinons aussi les observations pour les classes C et D, choisies pour leur contraste mais aussi parce qu'elles ont le même niveau (CM1) et sont dans la même école, bénéficiant donc de conditions similaires. Cette séance étant une séance de mise en place des outils « *mot signal* » et « *balles d'accord* », nous observons pour ces deux classes comment ces outils sont présentés aux élèves. Dans le cadre précis de l'enseignement de l'accord sujet-verbe, nous portons aussi attention à la manière dont les enseignants abordent la notion d'accord, notamment à travers les procédures proposées et les manipulations syntaxiques pour trouver le sujet et le verbe, traces des modèles disciplinaires en acte sous-jacents. Nous observons enfin la place qu'ils accordent aux élèves dans le dispositif. Nous étudions le degré de guidage de l'enseignant en lien avec la place qu'il accorde aux représentations des élèves, importantes dans le processus de construction de la compétence d'orthographier (Cogis, Brissaud, 2011, Nadeau, Fisher, 2014). L'analyse des interactions est alors comme autant de marques topogénétiques de ce degré de guidage. Nous étudions ainsi la place accordée au métalangage de l'enseignant et à celui de l'élève avec une attention au lien entre le modèle grammatical et ses effets chez les élèves.

Ces choix didactiques opérés par les enseignants déterminent une appropriation plus ou moins efficiente de l'outil *balles d'accord*, au cœur de cette première séance et conditionnant le fonctionnement des séances ultérieures, notamment pour le travail sur l'opacité de la langue et le contrôle orthographique (Brissaud, Cogis, 2011). La combinaison de ces éléments d'observation doit alors permettre une certaine

compréhension des *modèles disciplinaires en acte* en jeu dans cette séance (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina, 2009) et répondre aux questions de recherche sur les pratiques déclarées lors d'entretiens et observées *in situ* :

- que nous disent les enseignants de leur enseignement de l'orthographe ?
- comment caractériser les pratiques observées ?
- quelles tensions peut-on percevoir entre pratiques déclarées et pratiques observées ? et entre l'ingénierie proposée et sa mise en œuvre en classe ?

Ainsi, après un bref rappel quant aux critères d'analyse et quant aux principes de l'ingénierie didactique proposée tels que présentés dans le chapitre 5, et tout comme nous l'avons fait dans le chapitre précédent pour l'étude des classes sans ingénierie, nous examinons les classes tour à tour.

8.1. Rappel des critères d'analyse

Suite à l'analyse effectuée dans le chapitre 7 sur les enseignants sans ingénierie didactique, et pour avoir une vision comparative des pratiques d'enseignement avec et sans ingénierie, nous reprenons successivement pour chacune des six classes les trois catégories d'analyse, à savoir :

- la dimension mésogénétique de mise en place du milieu didactique par ces enseignants lors des séances filmées.

Lors de cette mise en place, nous observons les choix effectués par les enseignants à travers les phrases proposées comme supports de travail. Nous examinons aussi le scénario didactique avec une vue d'ensemble des différentes phases de la séance. Pour cela, nous nous appuyons sur le synopsis réalisé à partir du verbatim de la séance filmée.

- la dimension chronogénétique de gestion du temps didactique.

Nous étudions dans un premier temps la contextualisation de la séance par les six enseignants d'un point de vue macroscopique avec l'ancrage dans le temps didactique plus vaste de la séquence. Nous observons quelle importance ces enseignants accordent à la « mémoire didactique » (Brousseau, 1998). Dans un deuxième temps, nous examinons l'écart entre l'objectif visé et le travail effectivement réalisé grâce à l'étude de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015). Pour cela nous nous appuyons sur le synopsis et mesurons la durée des temps de ruptures, tout en précisant leur nature et le rapport qu'ils entretiennent avec le temps centré sur les objectifs. Nous relevons ainsi le temps total de la séance, le temps centré sur les objectifs, le temps des ruptures et la part de temps de travail disponible en pourcentage. Nous précisons que pour les pourcentages de ce chapitre nous nous arrêtons au nombre entier.

Pour le temps des ruptures, nous distinguons en inserts, transitions et intermèdes (Schneuwly et Dolz, 2009), tels qu'évoqués dans le chapitre 3 et dans le chapitre 4 avec la présentation du synopsis. Pour

rappel, les transitions se situent entre deux phases de travail et nous distinguons transitions didactiques et transitions pédagogiques. Les inserts marquent des pauses dans la progression du temps didactique, « moment de décrochement du cours de la leçon, mais en relation plus ou moins forte avec l'objet enseigné » (Schneuwly, Dolz 2009, p. 96), nous distinguons insert d'institutionnalisation, de régulation et de digression. Les intermèdes sont en rupture totale avec l'objet de la leçon. Nous renvoyons au chapitre 4 pour les précisions quant aux précisions sur ces ruptures.

- la dimension topogénétique, en nous interrogeant sur la place faite aux élèves par l'enseignant dans cette séance de mise en place d'outils.

Nous nous appuyons sur le synopsis pour établir le panorama des formes scolaires de travail (FST) utilisées lors de cette séance. Nous rappelons les FST possibles (Schneuwly, Dolz, 2009, p. 98, formes évoquées au chapitre 3 et au chapitre 4 sur la méthodologie liée au synopsis :

- I : travail individuel
- D : travail en dyades
- G : travail en groupe
- Q : travail par une démarche questions-réponses
- C : correction de travaux
- M : travail par écoute d'un cours

Les transitions, intermèdes et inserts étant généralement du fait de l'enseignant (notés essentiellement M) nous ne comptabilisons pour cette partie que les FST lors des échanges centrés sur la tâche. Nous relevons ainsi la FST dominante et ce qu'elle implique pour la relation maitre-élève.

8.2. Rappel quant à l'ingénierie didactique proposée

L'ingénierie didactique se présente comme une macro-séquence sur les marques du pluriel et la notion d'accord sujet-verbe en particulier. Elle est déclinée en plusieurs unités d'enseignement-apprentissage permettant d'atteindre l'objectif fixé par les prescriptions, d' » appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet » (programmes 2008), chaque unité étant découpée en séances. Lors de cette première séance, il s'agit pour l'enseignant de travailler sur la mise en place des *balles d'accord*s, outil de balisage utilisé ensuite dans les autres séances.

Quatre principes structurent l'ingénierie proposée :

- proposer une démarche inductive
- favoriser la prise d'information quant à la chaine d'accord, notamment grâce à un travail sur les noms avec expansion ou les phrases avec rupteurs. Dans ce travail sur la distribution des marques du nombre, l'intérêt pour le *mot-signal* et la mise en place des *balles d'accord* (Brissaud, Cogis, 2011) est fondamental pour comprendre et matérialiser les liens qui unissent *donneurs et receveurs* (Chartrand, 2009).

- favoriser la réflexion métacognitive grâce à l'émergence des conceptions métagraphiques des élèves par le biais du conflit sociocognitif
- proposer des outils favorisant la vigilance orthographique, ici le *mot-signal* et *les balles d'accord.*

Pour la mise en place de ce travail, chaque enseignant possède un dossier comprenant la macro-séquence, les différentes unités d'enseignement-apprentissage correspondantes avec quelques extraits théoriques (Jaffré, 1994, Brissaud, Cogis, 2011), des exercices servant de base pour chaque séance, ainsi qu'une proposition de progression. Le *mot-signal* et les *balles d'accord* y sont détaillés. Cependant, les enseignants sont libres d'utiliser ce corpus à leur guise, ce qui nous permet d'observer les écarts éventuels entre l'ingénierie proposée et les choix effectués par les enseignants, ainsi qu'entre les enseignants, et de valider ou d'invalider l'hypothèse émise précédemment selon laquelle le fait de proposer cette ingénierie didactique serait facteur d'une plus grande cohésion des pratiques d'enseignement.

Pour cette première séance, les enseignants ont tout de même des contraintes et des objectifs clairement définis :

- pour l'élève : comprendre et matérialiser les liens unissant donneurs et receveurs, porter attention aux mots-signaux, ceux que l'on entend et qui déterminent de façon perceptible à l'oral le nombre du groupe, émettre des hypothèses grammaticales et orthographiques sur les accords. Le lien doit être fait avec l'opacité de l'orthographe française.
- pour l'enseignant : veiller à faire émerger les procédures, mais aussi à localiser les obstacles, à faire construire collectivement des compétences quant aux accords et au contrôle orthographique.

Nous examinons à présent comment chaque enseignant met en œuvre cette première séance de mise en place de l'ingénierie didactique. Tout comme pour le chapitre 7, nous procédons à une caractérisation rapide de l'enseignant et de sa pratique prenant appui sur la pratique déclarée lors d'entretiens réalisés en amont de la séance. Nous examinons ensuite leurs choix didactiques *in situ* comme autant de points d'éclairage sur comment l'orthographe et l'accord sujet-verbe s'enseignent à travers la mise en place du milieu, la gestion du temps didactique et la place du maitre et de l'élève.

8.3. Classe A

La classe A se compose de 7 élèves de CM1 et de 18 élèves de CM2 et se situe dans une ville isolée (selon les critères de zonage de l'INSEE) appartenant à la couronne d'une grande ville française. Nous rappelons suite aux résultats des tests de novembre étudiés dans le chapitre 6, que quantitativement, pour les réussites orthographiques et le nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice, les élèves de cette classe A se retrouvent très souvent au-dessus de la médiane. Qualitativement, quant à la nature des erreurs commises, ils font aussi partie des élèves les plus performants et qui omettent le moins les marques d'accord sujet-verbe.

8.3.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique

Nous précisons que nous nous appuyons sur les verbatims des entretiens effectués avec les enseignants avant la mise en œuvre de l'ingénierie didactique. Nous renvoyons aux annexes pour la lecture de ces verbatims. Pour chaque item nous indiquons les tours de parole dans lesquels nous avons puisé les informations sur les pratiques déclarées. Nous notons CH pour chercheur et PR pour professeur. Nous faisons de même avec toutes les classes.

Tableau 55 : caractérisation de l'enseignant de la classe A et de sa pratique déclarée

Temps et place de l'orthographe	
Temps accordé à l'orthographe (1CHà 2PR)	L'enseignant dit consacrer environ 1H30 par semaine à l'enseignement de l'orthographe avec un temps qu'il dit « décroché » pour l'apprentissage des règles, un temps d'analyse des règles avec une dictée et un temps de révision et de relecture lors de la rédaction.
Articulation avec d'autres sous-disciplines du français et/ou d'autres disciplines (3CH à 6PR)	Il dit articuler l'orthographe avec toutes les disciplines grâce à la relecture des écrits, qu'il nomme « la chasse aux fautes ». Selon l'enseignant, l'orthographe est « partout »
Pratique : supports et méthodes	
Supports utilisés par les élèves (6PR à 23CH)	Les élèves utilisent une méthode, mise en place par l'enseignant rapidement après la rentrée, afin d'aider à la relecture des écrits. L'enseignant qualifie cette méthode de « petite chanson » que les élèves apprennent comme une comptine. Il s'agit pour eux de faire ce que l'enseignant appelle « la chasse aux fautes » et qui liste six points à ne pas oublier. Cette méthode est affichée dans la classe au-dessus du tableau et collée dans un cahier de règles propre à cette classe. Les élèves n'ont pas de manuel spécifique.
Supports utilisés par l'enseignant (23CH à 26PR)	L'enseignant dit utiliser le manuel « Outil pour le Français » de Magnard dans lequel il pioche des exercices pour les séances décrochées spécifiques à l'orthographe. Il se sert aussi du livret du maitre des évaluations nationales CM2 pour une relecture ciblée des erreurs pouvant être commises. Il dit aussi s'appuyer sur les collègues et combine toutes ces ressources plutôt que de suivre une méthode en particulier.
Caractérisation de la méthode de travail (27CH à 30PR)	L'enseignant dit procéder selon une démarche déductive : il propose la leçon d'abord puis donne des exercices. Cette démarche dans laquelle la règle est donnée par l'enseignant est utilisée selon lui du fait d'un problème de temps.
Attentes : question des difficultés des élèves et de leur remédiation	
Niveau des élèves en orthographe (31CH à 34PR)	Le niveau est jugé comme bon.
Points à travailler, renforcer (35CH à 36PR)	La première difficulté évoquée par l'enseignant est celle du transfert. Il souligne les écarts entre les exercices d'application réussis, la connaissance de la leçon et le transfert en production d'écrits.

Remédiations envisagées pour ces difficultés (37CH à 40PR)	Il note alors l'importance de la relecture mais non suffisante et jugée difficile. Dans les remédiations envisagées, l'enseignant évoque un allongement du temps de relecture, mais aussi plus globalement un allongement du temps d'apprentissage afin de « laisser du temps au temps ». Il souligne aussi l'intérêt de la ritualisation en proposant des séances moins longues avec des tâches plus fréquentes.
Position a priori sur les points positifs et/ou négatifs de l'ingénierie didactique avant sa mise en œuvre (41CH à 49CH)	L'a priori de l'enseignant sur l'ingénierie didactique proposée est selon ses dires « très favorable ». Il pense l'ingénierie intéressante, notamment les « *balles d'accord* » et la « phrase dictée du jour » vus comme favorisant les bonnes habitudes pour la relecture en production d'écrits. Un bémol est mis cependant sur la « phrase donnée du jour », jugée comme un dispositif plus lourd mais que l'enseignant souhaite tout de même tester.

Nous retenons qu'il s'agit d'une classe avec des élèves provenant d'un milieu socioculturel plutôt favorisé. Leur niveau scolaire est déclaré comme bon par l'enseignant, ce qui corrobore les résultats des tests de novembre. Il insiste cependant sur la difficulté du transfert des apprentissages en production d'écrits et la nécessité de travailler sur les procédures de révision orthographique. C'est l'objectif de « la chasse aux fautes » mise en place dès le début de l'année dans sa classe.

L'enseignant évoque aussi à plusieurs reprises le manque de temps. Au niveau de la séance, il pallie ce manque de temps en proposant une démarche déductive. Au niveau de l'apprentissage dans son ensemble, il dit souhaiter laisser davantage de temps aux élèves.

Concernant le lien entre recherche, notamment les dispositifs innovants (Brissaud, Cogis, 2011), et terrain, il n'est pas évoqué. L'*a priori* sur la mise en œuvre de l'ingénierie est très favorable. Aucun problème particulier n'est évoqué.

Nous étudions à présent la séance filmée de mise en place de l'ingénierie, selon les trois axes que sont la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse.

8.3.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu.

8.3.2.1. Supports de travail

L'enseignant choisit la phrase : *Ces vipères bleues attaquent le fauve.* Cette phrase relève d'un cas simple prototypique, qui pointe la difficulté d'un accord pour lequel l'essentiel des marques ne sont pas audibles. Il s'agit d'une phrase simple avec un accord sujet-verbe au pluriel. La difficulté de cet accord en nombre est amplifiée par le fait que la marque de ce nombre n'est pas perceptible à l'oral, tout comme les marques du nombre ne sont pas perceptibles non plus dans le GNS, hormis pour le déterminant « les ». Nous soulignons aussi l'absence de rupteurs (Jaffré, 1993). Le travail peut donc se focaliser sur les *balles d'accord* (Cogis, 2005).

Le choix de cette phrase prototypique permet d'appuyer la démonstration sur la nécessité de repérer le *mot signal les*, le seul perceptible à l'oral, pour accorder correctement. Aucune autre difficulté n'est insérée pour ne pas brouiller le sens et l'objectif de ce travail portant sur la mise en place d'outils de révision orthographique.

8.3.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases

Nous nous servons ici du traitement des données sous la forme du synopsis permettant une vue synthétique de la séance proposée. Nous ne gardons pas le synopsis complet mais uniquement les phases principales de niveau 1, sans les transitions et inserts qui sont évoquées dans la partie liée à la chronogénèse. Pour le synopsis complet nous renvoyons aux annexes.

Tableau 56 : scénario didactique de la classe A : les phases principales de la première séance

Niveaux	Repères	Description
1	0'23-1'15 52' 1-7	Lire la phrase distribuée : Les vipères bleues attaquent le fauve.
2	1'16-5'08 3'52 7-25	Rechercher le verbe de la phrase
3	5'09-6'48 1'39 25-35	Rechercher le sujet de la phrase
4	6'49-16'23 9'34 35-109	Faire le lien entre le sujet-donneur et le verbe-receveur pour écrire la terminaison du verbe
5	16'24- 16'59 35'' 109-113	Faire la synthèse de la séance sur cette mise en place des outils « *balles d'accord* » et « *mot signal* »

Cette séance constituée de cinq phases commence par une lecture silencieuse de la phrase distribuée, puis une lecture à haute voix de la phrase par deux élèves.

Une fois cette lecture effectuée, l'enseignant demande aux élèves dans une deuxième phase « de se rappeler comment on fait » pour trouver le verbe. Il fait ainsi appel à la mémoire didactique des procédures instaurées dans la classe. Il demande ensuite aux élèves d'utiliser la procédure trouvée, en l'occurrence changer le temps de la phrase, et de faire la transformation pour trouver le verbe. Pour terminer cette phase, l'enseignant institutionnalise cette procédure de transformation du temps de la phrase.

Cette démarche pour trouver le verbe est répétée dans la troisième phase de la séance consacrée à la recherche du sujet. L'enseignant demande aux élèves « comment on s'y prend » pour trouver le sujet de la phrase, fait utiliser la procédure et institutionnalise la procédure d'encadrement par *c'est … qui.*

Cette troisième phase est en lien avec la quatrième phase dans laquelle l'enseignant demande aux élèves de choisir la terminaison du verbe et d'expliciter leur raisonnement. C'est dans le cadre de cette explicitation, dans la deuxième partie de cette quatrième phase, que l'enseignant introduit les outils

nouveaux de *mot signal* et de *balles d'accord*. Il reprend alors la main et procède alors lui-même à l'explication (notée M sur le synopsis, selon les formes scolaires de travail, telles que définies par Schneuwly et Dolz, 2009, p. 98).

Nous remarquons qu'au cours de ces quatre phases, la forme scolaire de travail, est principalement un travail par démarche questions-réponses entre l'enseignant et la classe (noté Q dans le synopsis). Ce n'est qu'une fois ces procédures grammaticales posées, en lien avec la « petite chanson » et la « chasse aux fautes » évoquée par l'enseignant dans l'entretien sur sa pratique déclarée, que l'enseignant introduit l'outil *balles d'accord* comme outil complémentaire et le *mot signal* comme un « coup de sifflet » qui permet de repérer et d'entendre l'accord. La métaphore du *coup de sifflet* associée au déterminant permet de faire le lien avec le fait que la majorité des accords ne s'entend pas et que seul *le mot signal* peut donner une indication. L'enseignant fait ici le lien avec l'opacité de l'orthographe de notre langue et insiste à plusieurs reprises sur la non transparence comme dans cet extrait :

> 87 P alors si je l'entends pas je vais faire une balle mais je vais pas colorier à l'intérieur + d'accord < interrogatif> + elle est silencieuse < insiste sur le mot> ++ mais c'est pas pour ça qu'elle n'existe pas […] et c'est souvent là où on se trompe + parce qu'on l'entend pas qu'on oublie de le faire hein + et pourtant la balle elle rebondit silencieusement +++ bam bam < accompagne ces sons avec le geste du tracé> +++ sauf que là justement elle fait pas le bam et donc on oublie de le mettre

La métaphore pleinement utilisée et plusieurs fois évoquée du *rebond* explicite la dénomination de *balles*, montrant ainsi aux élèves que l'outil n'est pas une trace arbitraire mais prend alors tout son sens quant à la redondance de l'information.

Nous remarquons que cette quatrième phase, cœur de cette séance du point de vue des objectifs attendus pour cette séance de mise en place, est celle qui occupe le plus de temps.

Enfin, l'enseignant institutionnalise sur le principe des *balles d'accord* et l'intérêt des nouveaux outils proposés. La mise en œuvre de cette séance s'apparente à la phrase donnée du jour avec un guidage des procédures (Brissaud, Cogis, 2011).

8.3.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique

Cette séance dure 17 minutes et 01 seconde.

8.3.3.1. Contextualisation de la séance

Dès les premiers mots de l'enseignant, l'introduction de la séance est fortement ancrée et en lien explicite avec les apprentissages précédents (*en continuité* (1P), *comme on l'a fait précédemment, on se rappelle* (7P), *on a dit que* (11P)). Il s'agit pour l'élève de poser ce qu'il sait pour construire les données nouvelles, le sens de l'activité découlant de cette progression. De plus, l'enseignant favorise ce temps de mise en situation en s'assurant de l'écoute (*on commence pas de suite, on se rappelle* (7P)), et fait lire à deux reprises et par deux élèves la phrase donnée. Par ailleurs, lors de la synthèse de la séance, l'enseignant

fait appel à la « mémoire didactique » (Brouseau, 1991, Schneuwly, Dolz, 2009) en liant ce que l'élève a appris avec ce que l'élève sait, évoqué dans la mise en situation de l'introduction de cette séance.

8.3.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015)

Les élèves sont centrés sur la tâche dévolue par l'enseignant. L'enseignant suit les objectifs fixés par cette séance, ce que révèle une analyse du synopsis sur les moments de transition et les inserts, en majorité didactiques. Nous nous appuyons ici sur les moments de rupture du cours de la séance en fonction de chaque phase, relevés dans le synopsis. Nous mesurons pour chacun de ces moments le temps que l'enseignant y consacre afin d'avoir un panorama de la nature des temps proposés lors de cette séance.

Tableau 57 : part de temps de travail disponible pour la classe A

Temps total de la séance	Temps centré sur les objectifs	Temps des ruptures	Part de temps de travail disponible en pourcentage
17 :01	13 :38	3 :23	80%

La part de temps de travail disponible est très importante dans cette séance. La mesure rend compte d'un enseignement centré sur la tâche.

Tableau 58 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe A

Temps total ruptures 3 :23	INSERTS			TRANSITIONS		INTERMEDES
	Institutionnalisations	Régulations	Digressions	didactiques	pédagogiques	
Nombre	/	5	/	5	5	1
Temps en minute		1'16		0'40	1'20	0'03
Pourcentage du temps total des ruptures		37%		19%	39%	1%

Nous ne remarquons ainsi aucune digression et un seul intermède très court, l'intermède étant une rupture totale du fil de la leçon comme défini par Schneuwly et Dolz (2009, p. 95). Les transitions pédagogiques sont plus importantes que les transitions didactiques. La séance commence cependant par une transition didactique de contextualisation, avec un rappel de la continuité du travail du jour avec le travail précédent sur le repérage du verbe et du sujet (tour de parole 1). Les transitions pédagogiques se retrouvent essentiellement en début de séance pour la mise en place de l'activité (modalités du travail, écriture au tableau, utilisation de la règle…). Nous soulignons aussi que lors de la phase 4 que nous avons désignée comme phase au cœur de la séance, les transitions sont essentiellement didactiques marquant ainsi la centration sur la tâche. C'est un rappel du travail qui sera fait « aujourd'hui » plus particulièrement sur le lien entre verbe, sujet et terminaison (tour de parole 41). L'enseignant souligne aussi le lien entre les erreurs des élèves et le fait que les marques sont parfois silencieuses mais pourtant bien présentes (tours de parole 87-90), ou rappelle ce qui s'est dit « tout à l'heure » quant au pronom de conjugaison pour remplacer le GNS et accorder le verbe (tour de parole 103).

En ce qui concerne les inserts, le fait que ce soient des inserts de régulation marque un décrochement de la séance mais toujours en lien direct avec l'objet enseigné.

La part de temps de travail disponible est donc importante dans cette séance. Les élèves sont centrés sur la tâche proposée d'analyse grammaticale d'une phase avec utilisation d'outils nouveaux. Par ailleurs, ils sont acteurs lors de ce travail, l'enseignant dans une démarche de questions-réponses leur laissant souvent la main. Ce qui nous amène à l'analyse de la dimension topogénétique.

8.3.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève.

8.3.4.1. Relevé des formes scolaires de travail (FST)

Pour la classe A, nous relevons 38 FST sur la totalité de la séance, réparties comme suit :

Tableau 59 : formes scolaires de travail relevées pour la classe A

Classe A : sur 38 FST						
I	**D**	**G**	**Q**	**C**	**M**	**FST dominante**
5			20	1	12	**Q**
13%			52%	2%	31%	**52%**

La FST dominante est la démarche par questions-réponses.

8.3.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses

Nous avons déjà souligné l'importance de la démarche par questions-réponses proposée par l'enseignant. Cela souligne une volonté de rendre les élèves actants et non simplement exécutants. L'enseignant se place dans une posture de guide. Si nous nous référons au verbatim de cette séance (nous renvoyons aux annexes), nous trouvons des illustrations de cette posture lors des procédures pour trouver le verbe ou le sujet. Par exemple, lors de la procédure proposée par l'enseignant pour trouver le verbe, l'enseignant s'appuie sur une manipulation morphologique : changer le temps de conjugaison (8E) et demande aux élèves de rappeler la procédure utilisée. Il fait aussi manipuler les élèves pour contrôler la compétence attendue, pour que les élèves puissent apporter *la preuve* (21P). Il reprend ensuite la réponse avec un rappel explicite de la règle pour institutionnalisation (*on voit bien que le mot qui change c'est* (23P)). Nous sommes ici dans un procédé didactique de dévolution de la réponse aux élèves avec validation par la reformulation de l'enseignant (24E et 25P). Cette même démarche de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation (Brousseau, 1998) est employée pour trouver le sujet avec le rappel de la procédure par l'enseignant ou des élèves, à plusieurs reprises dans la séance, et toujours selon le même schéma.

La procédure est demandée par l'enseignant (*et comment on s'y prend pour trouver le sujet ?* (27P)), puis rappelée par un élève (*on met c'est qui ou qui est-ce qui*, (28E)) avec de multiples procédures, morphologique, syntaxique et sémantique, pour trouver le sujet *c'est…qui, c'est qui qui, qui est-ce qui.* Les procédures sont ensuite reprises puis validées par l'enseignant grâce à la reformulation (*voilà + qui*

est-ce qui ou c'est qui qui <insiste sur le deuxième qui> + d'accord + donc c'est qui qui attaquent le fauve + hein + et on s'aide de ça pour trouver le sujet et le souligner (29P)). L'enseignant demande alors à l'élève d'utiliser la procédure comme « preuve » pour recontextualiser le savoir (*est-ce que tu peux nous donner la preuve de ça ?* (33P)). Suite à cette manipulation, (*c'est qui qui attaquent le fauve + c'est les vipères bleues qui attaquent le fauve.* (34E)) la procédure est encore une fois utilisée et validée par l'enseignant pour institutionnalisation (*d'accord + on va dire ce sont parce qu'il y en a plusieurs +++ très bien.* (35P))

Le même contrat didactique de dévolution de l'appropriation du savoir à l'élève est repris pour trouver la terminaison du verbe à conjuguer. Cette posture de guide est une caractéristique forte de la pratique d'enseignement.

8.3.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe A

L'enseignant fait le choix d'une phrase prototypique qui permet un travail centré sur les objectifs de mise en place de l'ingénierie : repérage de l'accord sujet-verbe au pluriel non perceptible à l'oral et proposition des outils *mot signal* et *balles d'accord* comme « coup de sifflet » et marquage des liens entre les éléments à accorder. Le travail est fortement contextualisé dès le début de la séance et s'inscrit dans une séquence plus large ainsi que dans des routines de classes pour l'utilisation de procédures grammaticales. L'enseignant reste centré sur la tâche avec une part importante de temps de travail disponible et grâce à une démarche par questions-réponses qui laisse une large part à l'expression des élèves. L'enseignant veille aux échanges, à l'expression des représentations et à l'utilisation de procédures grammaticales complètes s'apparentant à l'exercice de la phrase donnée du jour avec un guidage des procédures par l'enseignant.

8.4. Classe B

La classe B se compose de 9 élèves de CM1 et 9 élèves de CM2 et se situe dans une commune isolée, hors influence des pôles, en zone rurale. Nous rappelons suite aux résultats des tests de novembre étudiés dans le chapitre 6, que pour les réussites orthographiques et le nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice, les élèves de CM1 et de CM2 de cette classe B sont en dessous de la médiane.

8.4.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique

Tout comme pour l'enseignant de la classe A, nous étudions tout d'abord les propos de l'enseignant sur sa pratique d'enseignement de l'orthographe.

Tableau 60 : caractérisation de l'enseignant de la classe B et de sa pratique déclarée.

Temps et place de l'orthographe	
Temps accordé à l'orthographe (1CH à 6PR)	L'enseignant dit faire de l'orthographe au moins 1H par semaine. Cependant, la place occupée par cette discipline est très grande, car selon lui « on est sans arrêt en train d'en parler ». Il souligne cette part importante suite au constat lors des liaisons CM2/6è du grand nombre d'erreurs que font encore les élèves en entrant au collège. Ainsi, il dit faire plus d'orthographe que n'en demandent les instructions officielles.
Articulation avec d'autres sous-disciplines du français (7CH à 20PR) **et/ou d'autres disciplines (**21CH à 32PR)	L'enseignant articule l'orthographe avec la grammaire, le vocabulaire (lien avec l'orthographe lexicale), et la production d'écrits lors des phases de relecture, ce qu'il souligne comme « lourd ». Pour cette relecture, il intervient plus ou moins en fonction de la lenteur ou du niveau des élèves afin d'alléger la tâche. A la question de l'articulation avec d'autres disciplines, il souligne le fait de manquer de temps comme quelque chose de subi, avec beaucoup de matières à enseigner et des élèves aux niveaux très disparates. L'enseignant dit être en demande de solutions pour « faire évoluer [ses] démarches ». Pour lui, l'ingénierie didactique proposée tombe à point nommé.
Pratique : supports et méthodes	
Supports utilisés par les élèves (33CH à 44PR)	Les élèves travaillent à partir d'un cahier de leçons qui est un outil de cycle, ainsi que sur un cahier du jour pour les exercices.
Supports utilisés par l'enseignant (45CH à 54PR)	L'enseignant utilise plusieurs manuels pour organiser son enseignement : le manuel « Lire et dire CM2, Collectif Sedrap » apprécié pour ses situations découvertes mais jugé difficile au vu du niveau des élèves et le manuel « Les Nouveaux Outils pour le Français CM2, Magnard » vu comme plus classique. Pour l'enseignant les élèves avancent mieux dans une démarche plus classique qu'il oppose à une démarche par découvertes. Il souligne ainsi la nécessité de s'adapter.
Caractérisation de la méthode de travail (55CH à 58PR)	L'enseignant souligne encore l'adaptation dont il dit avoir dû faire preuve quant à sa pratique. Il présente sa méthode de travail comme une démarche qui a évolué avec le temps en fonction du niveau des élèves avec le passage d'une méthodologie s'appuyant sur des situations découvertes à quelque chose de simplifié.
Attentes : question des difficultés des élèves et de leur remédiation	
Niveau des élèves en orthographe (59CH à 62PR)	L'enseignant juge le niveau comme « pas super » surtout en CM1
Points à travailler, renforcer (63CH à 68PR) **Remédiations envisagées pour ces difficultés (**69CH à 85CH)	Les deux difficultés principales évoquées par l'enseignant sont « l'envie d'écrire » et « accepter l'effort de l'écriture ». Il souligne le fait que le passage de l'oral à l'écrit est très difficile et que certains élèves n'écrivent quasiment rien en production, ce qui rend le travail impossible.

	Il propose donc de passer plus de temps à écrire et insiste sur le fait que ses collègues des classes précédentes donnent beaucoup de photocopies et que, selon lui, les élèves n'écrivent pas assez. Encore une fois, l'enseignant souligne l'écart entre les objectifs enseignant et le niveau des élèves auquel il doit s'adapter. Il dit aussi être en demande de conseils.
Position a priori sur les points positifs et/ou négatifs de l'Ingénierie didactique avant sa mise en œuvre (31CH et 32PR)	Pour cet enseignant, l'ingénierie didactique tombe à point nommé, tant pour aider les élèves avec les « *balles d'accord* » que pour lui-même et sa réflexion sur l'enseignement de l'orthographe. Il pense que « ça va [lui] apporter autre chose »

Il s'agit d'une classe avec des élèves provenant d'un milieu socioculturel rural et plutôt démuni. Leur niveau scolaire est déclaré comme disparate et peu élevé pour les CM1, avec une nécessité de différencier, ce que l'enseignant traduit à plusieurs reprises en parlant d'adaptation. Ce constat sur la faiblesse des élèves est en accord avec les tests orthographiques de novembre.

L'enseignant propose le plus souvent une démarche qu'il qualifie lui-même de « classique » en opposition aux situations de découverte qu'il dit trop complexes et peu adaptées au niveau des élèves. Cette démarche est donc assez éloignée de l'ingénierie didactique proposée reposant sur des dispositifs innovants (Brissaud, Cogis, 2011), mettant en valeur démarche inductive et situations problème. L'enseignant est cependant enthousiaste à la mettre en œuvre.

Nous soulignons aussi la demande plusieurs fois répétée de l'enseignant d'aide et de conseils pour enseigner l'orthographe. Nous étudions à présent comment cet enseignant met en œuvre l'ingénierie proposée.

8.4.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu

8.4.2.1. Supports de travail

L'enseignant choisit la phrase : *Les élèves de la classe terminent un exercice puis ils le corrigent.*

Il s'agit de deux phrases coordonnées. La première montre un accord sujet-verbe au pluriel, accord considéré comme complexe et rendu plus difficile du fait de la présence du rupteur que représente le complément de nom *de la classe*, différent en nombre du nom principal *élèves*. Néanmoins, le groupe rupteur non animé est sans équivoque, le verbe *terminer* demandant plutôt un nom animé. En ce sens, le complément de nom ne semble pas être un facteur d'erreur d'un point de vue sémantique. En revanche, la difficulté est ici la longueur de la chaine d'accords.

Pour la deuxième phrase coordonnée, les élèves doivent repérer l'antécédent du pronom personnel sujet *ils*, au pluriel, mais dont la distinction n'est pas audible avec le pronom personnel de troisième personne du singulier (*il/ils*). Le pronom rupteur est au singulier. Nous remarquons qu'il n'y a pas d'homophonie

entre ce verbe et un nom éventuel, comme cela peut l'être avec des verbes comme *porter* ou *fermer*. La difficulté est donc liée au repérage de l'antécédent et à la longueur de la chaine.

8.4.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases

Cette séance est plus longue que la séance de l'enseignant de la classe A, 42 minutes contre 17 minutes. Le découpage est donc différent en termes de niveaux.

Tableau 61 : scénario didactique de la classe B : les phases principales de la première séance

Niveaux	Repères	Description
1	43-327 5'50-36'25 30'35	Consignes enchaînées données par l'enseignant. Travail individuel des élèves puis correction collective immédiate pour chaque sous partie.
2	327-361 36'26- 38'58 2'42	Synthèse collective des étapes pour cette procédure d'utilisation des *balles d'accord.* Les étapes sont reprises très rapidement et listées une à une
3	361-373 38'59- 42'41 3'42	Copie de la leçon « les *balles d'accord* » sur le cahier de leçon à la section orthographe

Il y a trois grandes phases :

- une première phase de consignes enchaînées données par l'enseignant pour analyser la phrase donnée et introduire les outils *mot signal* et *balles d'accord.* Il s'agit ainsi de lire la phrase donnée, repérer et encadrer le verbe, repérer le sujet, repérer le *mot signal*, puis tous les mots signaux et tracer la chaine d'accord. Nous remarquons que cet enchainement de consignes suit un ordre identique aux phases de la classe A. En revanche, cette première phase dure environ deux fois plus de temps que pour la classe A. Par exemple, « repérer le sujet » dure 1'39 pour la classe A et 10'53 pour la classe B. L'écart est significatif et dû aux digressions nombreuses sur lesquelles nous revenons plus loin.
- la deuxième phase consiste en une brève synthèse collective des étapes pour cette procédure d'utilisation des *balles d'accord*. Il s'agit de d'une démarche en cinq étapes : repérer le(s) verbe(s) conjugué(s), repérer le groupe sujet ou sujet, repérer le nom principal dans le GNS, repérer les mots signaux et faire la liaison avec tous les mots commandés par les mots signaux. A l'issue de cette phase, l'enseignant nomme ces « signes » les « *balles d'accord* ».
- la troisième phase est celle de la copie de la leçon. Ces phases 1 et 2 n'ont pas été vues chez l'enseignant de la classe A pour cette séance de mise en place. Cette dernière phase de copie de la leçon sur le cahier renvoie à la traditionnelle leçon d'orthographe et s'inscrit nous semble-t-il dans la démarche « classique » évoquée par cet enseignant.

8.4.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique

C'est une séance de 42 minutes et 41 secondes.

8.4.3.1. Contextualisation de la séance

L'enseignant précise dès le début de la séance qu'il s'agit d'une séance d'orthographe (3P), précision à laquelle il ajoute que l'on est aussi en grammaire (43P). Cet ancrage disciplinaire place les élèves en position d'attente par rapport aux contenus.

L'enseignant contextualise aussi la séance comme « en continuité » (9P) avec ce qui a déjà été travaillé tout en soulignant que la façon de l'aborder serait différente. L'enseignant précise qu'il s'agit d'aborder un « protocole », « une démarche » avec « des outils ». Les élèves savent ainsi une nouvelle démarche va leur être proposée avec des objectifs clairement évoqués : « AIDER à mieux faire les accords » et « mieux voir les liens ». (9P).

L'enseignant fait aussi le lien entre ce travail de méthodologie qui va être abordé dans cette séance et la révision orthographique. La finalité est de « MIEUX réaliser tous ces accords » (37P) en dictée et surtout en situation de production d'écrits.

Cette séance est donc présentée en lien en amont avec les difficultés des élèves, et en aval avec ce qui devra être mis en place, la « démarche » et « les outils » étant au cœur de ce travail. D'ailleurs, cela est rappelé en fin de séance, lors de la caractérisation de l'outil et de sa finalité. L'enseignant plaisante sur le nom de « *balles d'accord* » (« c'est rigolo ») et demande aux élèves s'il leur convient, avec un nouveau jeu de mot de l'enseignant entre le terme « balle D'ACCORD » et le fait d'être « d'accord » avec ce nom. (Tours de parole 353-357). L'enseignant fait ainsi le lien entre le sens propre et figuré du mot « balle » et rappelle la fonction de cet outil comme aide pour accorder.

8.4.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015)

Nous mesurons le temps centré sur les objectifs et le temps que prennent les ruptures afin d'avoir un pourcentage de la part de temps de travail disponible lors de cette séance.

Tableau 62 : part de temps de travail disponible pour la classe B

Temps total de la séance	Temps centré sur les objectifs	Temps des ruptures	Part de temps de travail disponible en pourcentage
42'41	14'08	27'52	33%

La part de temps de travail disponible est faible. La mesure rend compte d'un enseignement moins centré sur la tâche, comme le montre digressions et intermèdes.

Tableau 63 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe B

Temps total ruptures 27'52	INSERTS			TRANSITIONS		INTER-MEDES
	Institutionnalisations	Régulations	Digressions	didactiques	pédagogiques	
Nombre		8	14	10	13	6
Temps en minute		1'42	16'01	2'08	6'33	1'28
Pourcentage du temps total des ruptures		6%	58%	7%	23%	5%

Les principales ruptures sont celles représentées par les digressions. L'enseignant passe du temps sur chacune des sous-phases mais dévie fréquemment de l'objectif fixé. Nous remarquons que le début de la

séance est plutôt centré sur des transitions didactiques, puis au fur et à mesure du déroulement de la séance, les digressions se font plus présentes. C'est par exemple l'énumération en forme de rappel (*essayez de chercher dans la mémoire*) sur les différents types d'accord : accord sujet-verbe, accord en genre et en nombre dans le groupe nominal (tours de parole 9-37). Si au départ le rappel semble légitime pour le type de tâche demandé, l'enseignant digresse lorsqu'il y associe d'autres rappels connexes mais qui font dévier de la tâche comme l'accord en genre. Les exemples pris n'ont plus de rapport avec le travail en cours. Il en est de même avec la digression qui dure plus de quatre minutes (tour de parole 143-193) et composée de plusieurs inserts. L'enseignant profite de ce temps pour effectuer des révisions sur les notions grammaticales déjà vues cette année ou la précédente, en lien plus ou moins direct avec les objectifs de cette séance. Les rappels portent sur le groupe nominal et ses différents constituants (déterminant, adjectif, et ici complément de nom), sur la distinction nature et fonction, sur le complément d'objet direct. Nous notons par ailleurs que cette énumération grammaticale apporte de la confusion sur les notions et les élèves donnent toutes les natures et fonctions qu'ils connaissent sans réellement s'appuyer sur la phrase proposée (tour 143-193), pour tenter de déterminer la fonction du groupe *de la classe* dans *Les élèves de la classe terminent un travail*. Ils proposent dans l'ordre : adjectif, COI, complément circonstanciel, proposition subordonnée. En soulignant eux-mêmes : *on sort tout maitresse* (E158). L'enseignant est toutefois lucide quant à ces digressions qu'il juge même nécessaires et note au milieu de la séance, *on va commencer maintenant parce que là on était en train d'éclaircir des choses qui étaient un petit peu confuses* (P199). L'enseignant recentre sur le travail d'orthographe comme annoncé en début de séance, après cette parenthèse grammaticale, *on en revient à l'orthographe maintenant qu'on a révisé un peu de grammaire* (P235). La séance annoncée au départ, la démarche et la mise en place de nouveaux outils (*mot signal* et *balles d'accord*), commence réellement à 24 minutes du début de la séance. Toujours dans le cadre de ces ruptures, nous notons aussi la présence de six intermèdes, ruptures avec l'objectif de la séance, en décrochage total avec la tâche. Ces intermèdes ne sont toutefois pas toujours du fait de l'enseignant, comme l'enseignant spécialisé qui vient toquer à la porte (P1), l'élève qui revient en classe après une prise en charge (P197) ou l'élève qui se plaint de maux de ventre (tours de parole 343-349). Ces intermèdes sont autant d'aléas qui viennent perturber le temps de travail mais dont on ne peut s'affranchir dans une situation de classe effective.

8.4.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève.

8.4.4.1. Relevé des formes scolaires de travail

Pour la classe B, nous relevons 93 FST qui se répartissent comme suit :

Tableau 64 : formes scolaires de travail relevées pour la classe B

Classe B : sur 93 FST						
I	**D**	**G**	**Q**	**C**	**M**	**FST dominante**
6			54		33	**Q**
6%			58%		35%	58%

Tout comme pour la classe A, la FST dominante est une démarche par questions réponses, dans des proportions sensiblement équivalentes.

8.4.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses

Cette démarche dénote la volonté de l'enseignant de laisser les élèves s'exprimer suite à la question posée. Comme nous l'avons vu avec les digressions, les réponses ne sont pas toujours conformes à la question posée. Néanmoins, il laisse les différentes conceptions s'exprimer. Le plus souvent l'enseignant valide (« d'accord ») mais demande aussi la validation des autres élèves. Il est ainsi attentif aux conceptions métagraphiques qu'il essaie de favoriser.

Nous notons aussi à plusieurs reprises de la rigueur au niveau du métalangage. Par exemple, l'enseignant insiste pour obtenir des réponses grammaticales précises, notamment sur les caractéristiques qui permettent de reconnaître une phrase (tours de parole 39-43), ou encore sur le travail quant au *mot signal*, les élèves proposent *les*. L'enseignant reprécise qu'il s'agit du *déterminant les* et demande l'information que ce déterminant donne. La réponse attendue et donnée par les élèves est : *il indique le pluriel* (tours de parole 238-241). Même chose un peu plus loin avec le déterminant *la* : l'élève explique que le *mot signal la* donne le genre et le nombre au nom qui suit. L'enseignant valide (*d'accord*) et reformule avec le métalangage grammatical adapté : *donc le déterminant <u>la</u> m'indique que le nom qui suit <u>classe</u> est au féminin singulier*, ce qui influence la terminaison (tours de parole 266-268).

8.4.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe B

L'enseignant fait le choix de proposer deux phrases coordonnées avec des accords sujet verbe au pluriel complexes : présence de rupteur, longueur de la chaine d'accord et recherche nécessaire d'antécédent avec *ils*. Contrairement au choix de l'enseignant de la classe A, le fait d'accroitre les difficultés multiplie les objectifs. La centration sur une tâche unique est donc difficile. Par ailleurs, nous relevons de nombreuses digressions, inserts et intermèdes, comme autant ruptures dans le temps de travail disponible. D'ailleurs selon les propos même de l'enseignant, le travail sur la phrase donnée commence réellement 24mn après le début de la séance. L'enseignant veille toutefois à l'activité cognitive des élèves. Grâce à une démarche par questions-réponses, nous notons sa volonté d'être attentif aux conceptions métagraphiques. Lors des interactions, l'enseignant est aussi rigoureux quant au métalangage employé, tant le sien que celui des élèves.

8.5. Classe C

La classe C se compose de 25 élèves de CM1, issus d'un milieu social plutôt favorisé. L'école se situe en banlieue d'une grande ville. Tout comme pour la classe A, les résultats aux tests de novembre montrent quantitativement, pour les réussites orthographiques et le nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice, que les élèves de cette classe C se retrouvent très souvent au-dessus de la médiane. Qualitativement, quant à la nature des erreurs commises, ils sont parmi ceux qui omettent aussi le moins les marques d'accord sujet-verbe.

8.5.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique

Tableau 65 : scénario didactique de la classe C : les phases principales de la première séance

Temps et place de l'orthographe	
Temps accordé à l'orthographe (1CH à 4PR+ 25CH à 30PR)	L'enseignant souligne tout d'abord le côté « chronophage » de cette discipline. Il dit lier l'orthographe à la grammaire et à la conjugaison par le biais d'une « méthode de grammaire » adoptée par toute l'école. Concernant les exercices proposés, il fait une « dictée découverte » une semaine sur deux, avec un travail de correction de cette dictée à l'aide d'outils, puis des « séances ponctuelles » les semaines où il n'y a pas dictée. L'enseignant propose aussi ce qu'il appelle le « rituel de la phrase puzzle ». Cet exercice demande de remettre en ordre des mots donnés en fonction des accords et pas forcément du sens. Il donne l'exemple : « Les bébés changent la maman. » et insiste sur la nécessité d'un travail grammatical et pas seulement sémantique..
Articulation avec d'autres sous-disciplines du français et/ou d'autres disciplines (5CH à 6PR)	L'enseignant dit lier l'orthographe avec la production d'écrits mais sans en faire une priorité, sauf pour la production finale avec un travail de relecture outillée. Il mentionne aussi le lien entre orthographe et copie.
Pratique : supports et méthodes	
Supports utilisés par les élèves (7CH à 12PR)	Les élèves utilisent le « Bescherelle », « le dictionnaire », « le cahier de leçon » comme outils de révision orthographique. L'enseignant précise qu'il n'y a pas d'outil commun au cycle, hormis la méthode de grammaire suivie par toute l'école..
Supports utilisés par l'enseignant (13CH à 18PR)	L'enseignant évoque justement cette méthode de grammaire « Faire de la grammaire autrement » de Marie-Louise Pignon et Françoise Picot. Cette méthode se base sur des manipulations de la langue, par le biais d'activités ritualisées et quotidiennes. Les élèves n'ont pas de support, le manuel n'est que pour l'enseignant. Chaque semaine commence par la découverte d'un texte (le lundi), que les élèves vont lire et découvrir. Et c'est à partir de ce texte, que toutes les activités en grammaire et conjugaison s'articulent sur la semaine. La leçon, aide-mémoire, n'est donnée qu'en dernier selon une démarche inductive, une fois la notion parfaitement acquise.

Caractérisation de la méthode de travail (19CH à 30PR)	Suivant la méthode évoquée, l'enseignant construit ses séances en fonction d'une phrase ou deux écrites au tableau sur lesquelles les élèves portent leur réflexion. De là dépend ensuite la trace écrite.
Attentes : question des difficultés des élèves et de leur remédiation	
Niveau des élèves en orthographe (31CH à 34PR)	L'enseignant dit avoir remarqué une amélioration en orthographe grammaticale grâce à la méthode suivie. Cependant des difficultés persistent.
Points à travailler, renforcer (35CH à 36PR) **Remédiations envisagées pour ces difficultés (**37CH à 40PR)	Les difficultés se portent surtout sur l'orthographe lexicale. Un autre point faible souligné est l'accord sujet-verbe. L'enseignant pense que c'est davantage une question de méthode que de temps passé. Les retombées devraient être visibles à N+1 pour les élèves de CM2 qui ont commencé cette méthode en CE1. L'enseignant lie remédiations, régularité et temps laissé pour l'apprentissage, avec l'idée d'effectuer « un cycle complet ».
Position a priori sur les points positifs et/ou négatifs de l'ingénierie didactique avant sa mise en œuvre (41CH à 46PR)	Les *a priori* sont positifs. L'enseignant dit que l'ingénierie lui convient, et qu'il était en recherche de quelque chose à mettre en place pour la relecture de la dictée. Il pense ce travail efficace surtout pour le groupe nominal. Il souligne cependant que des questions de mise en œuvre concrète restent en suspens au niveau de l'équipe (4 enseignants mettent l'ingénierie didactique en place dans cette école). Il donne comme exemple, son questionnement sur le *mot signal* dans « Pierre et Paul jouent au ballon. ».

Nous retenons qu'il s'agit d'une classe avec des élèves provenant d'un milieu socioculturel plutôt favorisé. Leur niveau scolaire est déclaré comme en cours d'acquisition mais en progression en fonction de la méthode employée, s'apparentant à des démarches innovantes.

L'enseignant propose une démarche inductive, selon la méthode adoptée dans l'école, qui favorise la réflexion des élèves sur la langue et les manipulations. Cette démarche est donc proche de l'ingénierie didactique proposée. L'enseignant trouve l'ingénierie intéressante et il est décidé à la mettre en œuvre. Ses besoins se posent en termes de relecture lors de la dictée et en production d'écrits.

Nous étudions à présent comment cet enseignant met en œuvre l'ingénierie proposée.

8.5.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu

8.5.2.1. Supports de travail

L'enseignant choisit la phrase : *L'abominable homme des neiges effraie les touristes*.

Il s'agit d'une phrase simple avec accord sujet-verbe au singulier. Le choix d'un verbe du premier groupe fait que les morphogrammes verbaux ne sont pas perceptibles à l'oral. Cependant, le choix de cette phrase nous parait peu judicieux du fait qu'il n'y ait pas de pluriel verbal, ce que nous avons posé comme un des critères pour le travail. Nous remarquons aussi l'emploi d'un rupteur complément de nom au pluriel. Nous remarquons qu'à l'emploi de ce rupteur au pluriel, s'ajoutent des difficultés liées au lexique comme

abominable ou *effraie* qui risque de poser problème et d'être contreproductives pour l'amorce de l'utilisation de l'outil *balles d'accord*.

8.5.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases.

La séance comporte sept phases.

Tableau 66 : scénario didactique de la classe C : les phases principales de la première séance

Niveaux	Repères	Description
1	3'10-4'03 53'' 8-13	Rechercher le verbe de la phrase
2	4'04-6'42 2'38 14-47	Rechercher le sujet
3	6'42-7'55 1'13 47-65	Caractériser le GNS : troisième étape (« *alors maintenant* »)
4	7'55-10'56 3'01 65-93	Réfléchir sur l'accord : quand et comment
5	10'56- 15'16 4'20 93-154	Poursuivre le travail sur l'accord dans le GNS
6	15'17- 17'03 1'46 155-184	Transférer ce travail d'accord dans le GNS sur un autre « *groupe de mots* » (le GNCOD n'est pas nommé comme tel) « *les touristes* » *(« faire la même chose »)*
7	17'03- 17'51 48'' 185-190	Institutionnalisation finale sur ces « *petits ronds* », « *balles* », « *technique pour faire les accords dans les groupes nominaux* ». L'enseignant insiste sur la comparaison avec la balle et le rebond pour justifier le nom de l'outil « *balles d'accord* ».

Nous soulignons que les phases sont courtes et s'enchainent rapidement.

Pour la première phase, l'enseignant demande aux élèves de trouver le verbe puis de l'encadrer. Cette phase ne semble pas poser de problème. Selon le même schéma, l'enseignant demande lors de la deuxième phase de trouver le sujet, de le souligner. Il institutionnalise la procédure d'encadrement par *c'est qui*, procédure sur laquelle nous revenons plus loin lors de la comparaison des classes C et D.

Dans une troisième phase l'enseignant demande de quoi est constitué le GNS et quelle est la nature des mots qui le constitue. Suite à l'énumération des constituants du GNS, et notamment le nom, l'enseignant demande par déduction le nom d'un tel groupe, la réponse groupe nominal étant attendue. Il demande alors le lien entre la notion de groupe, la nature des mots, leurs caractéristiques et l'accord qui en résulte pour une première approche du *mot signal* et une caractérisation de celui-ci comme révélateur d'accords (*le mot qui va vous dire s'il y a des accords à faire ou pas*).

Dans la quatrième phase l'enseignant demande quand accorder puis précise sa question en demandant quels sont les mots que l'on accorde ensemble. Il revient alors sur le *mot signal* et institutionnalise sa fonction d'indicateur à grand renfort d'images.

La cinquième et la sixième phase sont la mise en œuvre concrète en cherchant le *mot signal* dans *l'abominable homme*. L'enseignant lie la catégorisation, l'accord et la matérialisation des liens dans la chaine d'accord par les balles reliées entre elles. Il précise la procédure de matérialisation avec les *ronds* pleins ou vides que l'on relie en fonction des liens de la chaine d'accord.

8.5.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique

La séance dure 18 minutes et 27 secondes.

8.5.3.1. Contextualisation de la séance

Cette phase est assez longue (un peu plus de 3mn) et elle sert essentiellement à contextualiser et à situer ce travail dans un travail plus vaste de relecture en dictée et productions d'écrits. Le lien entre mésogénèse et chronogénèse est clairement marqué.

L'enseignant instaure le début du travail en donnant les objectifs de la tâche aux élèves, à savoir une séance d'orthographe pour l'apprentissage de ce qu'il qualifie de *petite technique*, *petite astuce*, *petite méthode* (P1). Il inscrit la séance dans la chronogénèse du travail de révision en dictées et rédaction avec la perspective future de l'utilité de cet apprentissage pour la relecture. L'enseignant lie aussi chronogénèse et mésogénèse en explicitant aux élèves qu'ils devront réutiliser cette méthode pour la révision des écrits, suite à un constat de difficultés pour *faire les accords au bon endroit* (P1). Il précise aussi que ce travail s'inscrit dans une procédure avec des étapes apparemment routinières.

La contextualisation de la séance est donc explicite avec un lien avec le travail effectué en amont et avec celui que les élèves effectueront en aval. Le fait d'adosser ce travail à une procédure connue permet de faciliter la mise en place des nouveaux outils.

8.5.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015)

Nous étudions à présent le pourcentage de la part de temps de travail disponible de cette séance.

Tableau 67 : part de temps de travail disponible pour la classe C

Temps total de la séance	Temps centré sur les objectifs	Temps des ruptures	Part de temps de travail disponible en pourcentage
18'27	12'21	6'06	66%

La part de temps de travail disponible est importante. La mesure rend compte d'un enseignement centré sur la tâche, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 68 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe C

Temps total ruptures 6'06	INSERTS			TRANSITIONS		INTERMEDES
	Institutionnalisations	Régulations	Digressions	didactiques	pédagogiques	
Nombre	/	1	/	6	12	/
Temps en minute		0'03		2'49	3'14	
Pourcentage du temps total des ruptures		0.8%		46%	52%	

L'enseignant effectue essentiellement des moments de transition. Les transitions pédagogiques sont le plus nombreuses et très courtes, quelques secondes chacune. Les transitions didactiques sont presque aussi nombreuses et centrées pour plus de la moitié en début de séance afin de contextualiser la tâche. Elles soulignent un enseignant centré sur l'objet de travail. Nous remarquons que contrairement à l'enseignant de la classe B, il n'y a ni digression, ni intermède. Ainsi, par exemple, aux interrogations d'élèves centrées sur le côté formel de l'exercice (la couleur du stylo à utiliser) l'enseignant les prend en compte et les minimise pour reprendre assez vite le cours de la séance comme un échange sur la couleur à utiliser pour encadrer qui n'est pas importante pour l'enseignant (tours de paroles 12-13)

Le synopsis permet aussi de mettre à jour les différences dans les interventions des enseignants par l'examen des FST, directement liées à la mise en place des procédures et à l'attention portée aux élèves, à la place qui leur est donnée ainsi qu'à leur questionnement.

8.5.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève

8.5.4.1. Relevé des formes scolaires de travail

Pour la classe C, nous relevons 45 FST qui se répartissent comme suit :

Tableau 69 : formes scolaires de travail relevées pour la classe C

Classe C : sur 45 FST						
I	**D**	**G**	**Q**	**C**	**M**	**FST dominante**
			34		11	**Q**
			75%		24%	75%

Tout comme pour la classe A et B, la FST dominante est une démarche par questions-réponses. Cette FST est plus élevée que dans les autres classes, représentant trois quart des FST.

8.5.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses

Tout comme pour les deux enseignants précédents, cette FST montre une volonté de l'enseignant de faire participer les élèves. Elle corrobore les pratiques déclarées comme s'appuyant sur une démarche inductive et sur la réflexion des élèves. L'enseignant leur dévolue le savoir pour les amener à un transfert, comme le propose les phases 5 et 6 de la séance : poursuivre le travail sur l'accord dans le GNS et transférer ce travail d'accord dans le GNS sur un autre groupe de mots. Nous verrons plus loin lors de la comparaison

entre les classes C et D que cette prise en compte des élèves se confirme avec les procédures utilisées pour trouver le sujet notamment, ainsi qu'avec l'utilisation du métalangage.
Cet enseignant désireux de favoriser le questionnement des élèves et la démarche inductive nous semble en accord avec les principes de l'ingénierie didactique qui lui était proposée.

8.5.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe C

L'enseignant fait le choix d'une phrase simple avec un accord sujet-verbe au singulier qui ne permet pas de pointer les difficultés liées au pluriel, pourtant un des critères posé dans l'ingénierie. De plus les difficultés lexicales perturbent l'amorce de l'utilisation des outils *mot signal* et *balles d'accord*. Comme pour la classe A, l'enseignant souligne explicitement le lien entre mésogénèse et chronogénèse en contextualisant la séance dans le cadre élargi de la révision en dictée et en production d'écrits, ainsi qu'avec des routines de classe pour les procédures grammaticales. L'enseignement est centré sur la tâche avec une part de temps disponible importante. Nous ne relevons aucune digression, ni intermède. La volonté de favoriser questionnement des élèves et démarche inductive est marquée par une démarche par questions-réponses, FST par ailleurs plus élevée que dans les autres classes.

8.6. Classe D

La classe D se compose de 25 élèves de CM1 et se situe dans la même école que la classe C. En ce qui concerne les résultats des élèves aux tests de novembre, ils sont en-dessous de la médiane.

8.6.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique

Tableau 70 : scénario didactique de la classe D : les phases principales de la première séance.

Temps et place de l'orthographe	
Temps accordé à l'orthographe (1CH à 2PR)	L'enseignant dit passer un temps assez long pour cette matière qui représente selon lui un « un gros volume ». Il propose 45mn pour des leçons d'orthographe grammaticale ou lexicale, une dictée découverte une fois tous les 15 jours avec en alternance une semaine dictée et une semaine correction de cette dictée, puis dit être vigilant quant à l'orthographe lors de la copie de leçons.
Articulation avec d'autres sous-disciplines du français et/ou d'autres disciplines (3CH à 6PR)	L'enseignant souligne le lien entre orthographe et grammaire à travers la méthode de grammaire utilisée « Faire de la grammaire autrement » comme l'a évoqué l'enseignant C. En revanche, cet enseignant étant à mi-temps, il dit ne pas faire de lien avec la production d'écrits (c'est l'autre enseignant à mi-temps qui s'en charge), ni de lien avec l'oral, privilégiant l'écrit.
Pratique : supports et méthodes	
Supports utilisés par les élèves (7CH à 10PR)	Concernant les supports, les élèves peuvent s'appuyer sur les leçons avec les règles écrites qu'elles comportent et aussi les exemples et contre exemples qui y

	sont associés. Les élèves ont aussi les exercices faits en classe à revoir pour les évaluations. Pour l'orthographe lexicale, l'enseignant mentionne des listes de mots, le Bescherelle, et le dictionnaire. L'enseignant rappelle que la méthode de grammaire est commune à l'école mais que les outils sont spécifiques à chaque classe. L'enseignant précise qu'un travail de réflexion sur des outils communs, notamment pour les leçons, est en cours.
Supports utilisés par l'enseignant (De 11CH à 12PR)	L'enseignant dit piocher les exercices sur différentes méthodes, sans dire précisément lesquelles.
Caractérisation de la méthode de travail (13CH à 20PR)	Il qualifie son travail comme « assez traditionnel avec un scénario presque identique pour chaque séance : séance de découverte faite en commun, leçon et exercices de systématisation. L'enseignant insiste sur la nécessaire réflexion des élèves
Attentes : question des difficultés des élèves et de leur remédiation	
Niveau des élèves en orthographe (31CH à 34PR)	L'enseignant souligne une amélioration en orthographe grammaticale grâce à la méthode utilisée dans l'école.
Points à travailler, renforcer (23CH à 30PR) **Remédiations envisagées pour ces difficultés (**31CH à 32PR)	Les principales difficultés sont l'orthographe lexicale dans son ensemble. L'enseignant dit qu'il n'y a pas vraiment de souci avec les accords. Selon lui, les difficultés quant au vocabulaire viendraient du manque d'enseignement, et d'entrainement, le vocabulaire étant vu comme « le parent pauvre »
Position a priori sur les points positifs et/ou négatifs de l'Ingénierie didactique avant sa mise en œuvre (33CH à 37CH)	L'enseignant juge l'ingénierie judicieuse, intéressante avec des propositions qui ne lui étaient pas inconnues, comme la phrase dictée du jour. L'a priori est très favorable et sur la totalité de la proposition.

Nous retenons qu'il s'agit, comme la classe C, d'une classe avec des élèves provenant d'un milieu socioculturel plutôt favorisé. Leur niveau scolaire est déclaré comme en progression grâce à la méthode employée dans l'école. Ces propos ne soulignent pas l'écart constaté dans les résultats des tests de novembre entre les élèves de la classe C et ceux de la classe D. L'enseignant ne semble pas en avoir conscience et souligne même que les accords ne posent pas vraiment de souci.

L'enseignant dit de sa méthode de travail qu'elle est assez traditionnelle, dans le sens où le déroulement des séances suit un ordre communément admis pour une séance d'orthographe. Il insiste aussi l'importance de la réflexion des élèves sur la langue. Les pratiques déclarées semblent proches de l'ingénierie didactique proposée, d'autant plus que l'enseignant dit connaître l'exercice central de cette ingénierie : la *phrase dictée du jour*. L'enseignant trouve l'ingénierie intéressante et il est décidé à la mettre en œuvre dans sa totalité.

8.6.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu

8.6.2.1. Supports de travail

Tout comme l'enseignant C, l'enseignant choisit la phrase : *L'abominable homme des neiges effraie les touristes*.

Le fait de choisir un point de départ similaire en proposant un travail sur la même phrase montre un signe de concertation et de souci d'harmonisation des pratiques entre ces enseignants ayant le même niveau dans l'école.

Tout comme nous l'avons évoqué, il s'agit d'une phrase simple avec accord sujet-verbe au singulier et emploi d'un rupteur complément de nom au pluriel. Le lexique comme *abominable* ou *effraie* nous parait difficile et risque de poser problème et d'être contreproductif pour l'amorce de l'utilisation de l'outil *balles d'accord*.

8.6.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases

Autre similitude dans le travail proposé, le temps consacré à cette activité : environ dix-huit minutes pour les classes C et D, et le déroulement de la séance, du moins pour le début : phrase donnée, recherche du verbe, recherche du sujet et réflexion sur le GNS. Le synopsis et le découpage qu'il permet est particulièrement parlant pour dresser cette architecture de la séance. Elle se découpe en cinq phases.

Tableau 71 : scénario didactique de la classe D : les phases principales de la première séance

Niveaux	Repères	Description
1	1'40-3'14 1'34 9-16	Rechercher le verbe de la phrase
2	3'15-4'34 1'19 17-40	Rechercher le sujet
3	4'35-12'55 8'20 41-	Etablir un lien entre les mots dans le GNS
4	12'56-17'01 4'05 111	Faire la synthèse de la leçon sur l'utilisation des *balles d'accord* pour faire une chaine d'accord
5	17'02-17'59 57'' 143-148	Question complémentaire sur l'accord du verbe et la justification de la terminaison

Lors de la première phase qui est de rechercher le verbe, l'enseignant demande une lecture à haute voix par un élève de la phrase distribuée, puis de souligner le verbe en précisant bien la couleur attendue : en bleu. L'enseignant demande ensuite aux élèves s'ils sont d'accord avec le travail effectué par l'élève au tableau sur le verbe. Un oui collectif fait que l'enseignant valide cette réponse. Il n'y a pas d'interrogation sur la procédure utilisée.

Pour rechercher le sujet, il interroge les élèves sur la procédure utilisée, puis demande de trouver le sujet et de l'entourer. Tout comme précédemment avec le verbe, il souhaite savoir si les élèves sont d'accord avec le sujet entouré par l'élève au tableau. Ils ne le sont pas majoritairement, l'élève au tableau n'ayant entouré qu'une partie du GNS. L'enseignant demande alors aux élèves le moyen de vérifier si ce qu'a fait l'élève au tableau est juste ou non. Il ne relève pas la réponse inappropriée d'un élève : mettre *est-ce que* et donne lui-même la réponse de l'encadrement par *c'est…qui*. La demande est faite à l'élève au tableau d'entourer le groupe que l'enseignant vient d'encadrer oralement.

Dans la troisième phase pour laquelle il s'agit d'établir les liens entre les mots du GNS, l'enseignant dit aux élèves de faire une flèche du sujet vers le verbe. C'est un travail formel de tracé et non de réflexion sur les liens entre les groupes. L'enseignant introduit l'outil *mot signal* et la balle pleine qui le matérialise. Il définit le *mot signal* comme celui qui commande la terminaison des autres mots. Nous ne relevons pas d'indication sur le lien entre le *mot signal* et l'opacité de la langue ou encore avec les marques morphologiques qu'il doit mettre en lumière. Nous revenons plus en détail sur cette pratique d'enseignement lors de la comparaison entre les deux classes de CM1, C et D.

Lors de la quatrième phase l'enseignant reprend avec les élèves toutes les phases de la procédure qui met en valeur *mot signal* et *balles d'accord*. Pour la dernière et cinquième phase, l'enseignant revient sur l'accord sujet-verbe et sa justification dans la phrase proposée afin d'institutionnaliser de fait qu'il y a des accords qui se font à l'intérieur du GNS et aussi entre le sujet et le verbe.

8.6.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique

La séance dure 18 minutes et 2 secondes.

8.6.3.1. Contextualisation de la séance

En ce qui concerne l'ancrage contextuel, l'enseignant ne fait pas de rappel de l'existant. Dès le départ de l'activité, l'objectif est celui de l'exécution (*ce que tu dois faire je vais te le dire après* (1P)). La première phase est très courte et essentiellement centrée sur de la gestion de classe : désignation de l'élève qui va venir au tableau, distribution des feuilles. Comme dit précédemment, aucune référence à un travail passé ou futur.

8.6.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015)

Nous étudions à présent le pourcentage de la part de temps de travail disponible de cette séance.

Tableau 72 : part de temps de travail disponible pour la classe D

Temps total de la séance	Temps centré sur les objectifs	Temps des ruptures	Part de temps de travail disponible en pourcentage
18'02	13'16	4'46	72%

La part de temps de travail disponible est très importante. La mesure rend compte d'un enseignement centré sur la tâche, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 73 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe D

Temps total ruptures 4'46	**INSERTS**			**TRANSITIONS**		**INTER-MEDES**
	Institutionnalisations	**Régulations**	**Digressions**	**didactiques**	**pédagogiques**	
Nombre	/	3	1	1	12	1
Temps en minute		1'04	0'05	0'49	3'12	0'18
Pourcentage du temps total des ruptures		22%	1%	17%	67%	6%

Sur les 18 temps de ruptures identifiés, 12 sont des transitions pédagogiques et représentent 67% des temps de ruptures.

Nous remarquons aussi que ces transitions concernent souvent des rappels de l'enseignant liés au fait de sa position de maitre de séance, comme par exemple lorsqu'il s'adresse à un élève qui s'interroge sur l'absence de consigne sur la feuille et qu'il répond que c'est fait exprès et qu'il lui dira après ce qu'il doit faire (P1), ou par exemple à un élève qui demande ce que c'est, il lui demande de le laisser expliquer (tours de parole 50-51), ou encore à la demande d'un élève qui demande s'il faut faire un rond sous *des* il lui demande d'attendre (tours de parole 72-75) ou enfin il demande d'attendre à un élève qui demande avec insistance si cela doit être fait sur leur feuille (tours de parole 108-111).

Ces transitions, tout comme plusieurs interventions des élèves, reposent aussi sur des considérations très formelles (couleur du stylo à utiliser, souligner/encadrer le verbe). Comme ici pour identifier le GNS :

36 E et si on n'a pas mis ça on le laisse quand même <interrogatif>
37 P si vous n'avez pas mis ça + vous le corrigez
38 E en vert <interrogatif>
39 P non +++ <laisse l'élève au tableau entourer le GNS> ça y est tout le monde a entouré le bon groupe <interrogatif>

Les élèves sont davantage centrés sur le fait d'entourer, en vert, et l'enseignant sur cette correction que sur la réflexion grammaticale et la compréhension de la tâche de reconnaître le GNS dans une phrase.

Ainsi si la part de temps disponible est importante, nous nous interrogeons sur la nature de la tâche qui est proposée aux élèves et la place que laisse l'enseignant pour leur réflexion. Nous développons ce point lors de l'observation plus fine de cette classe en comparaison avec la classe C.

8.6.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève.

8.6.4.1. Relevé des formes scolaires de travail

Pour la classe D, nous relevons 47 FST qui se répartissent comme suit :

Tableau 74 : formes scolaires de travail relevées pour la classe D

Classe D : sur 47 FST						
I	**D**	**G**	**Q**	**C**	**M**	**FST dominante**
3			27		17	**Q**
6%			57%		36%	57%

La FST dominante est une démarche par questions réponses.

8.6.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses

Tout comme pour les classes précédentes, la FST dominante est une démarche par questions-réponses. Cependant, la démarche correspondant à un exposé magistral est aussi assez fortement représentée et semble aller dans le sens déjà évoqué précédemment d'une prise en main de la séance par l'enseignant qui est plus un maitre qu'un guide.

8.6.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe D

Le choix de la phrase est identique à celui de la classe C avec un accord sujet-verbe au singulier et des difficultés lexicales. En revanche, nous n'observons pas de contextualisation de la séance. La mesure de la part de temps de travail disponible montre une forte centration sur la tâche mais les transitions à dominantes pédagogiques et non didactiques nous questionnent sur la nature de cette tâche. Tout comme les autres classes, la FST par questions-réponses est représentée, mais nous notons que l'exposé magistral est aussi présent. L'enseignant semble se poser davantage en maitre de séance qu'en guide.

8.7. Comparaison fine des classes C et D de CM1 au vu de leur pratique contrastée

Nous pensons qu'il est intéressant d'affiner la description des deux classes contrastées C et D qui sont pourtant de même niveau, dans la même école et qui proposent toutes deux la même phrase à leurs élèves. Nous observons plus précisément la mise en place des outils, la place des procédures et manipulations syntaxiques, ainsi que le métalangage.

8.7.1. Phase de mise en place des outils « *mot signal* » et « *balles d'accord* ».

8.7.1.1. Classe C

A première vue, les deux enseignants semblent avoir un fil conducteur identique et des pratiques convergentes. Or, dès le premier échange, l'enseignant de la classe C explicite le sens du travail et la justification de l'outil *balles d'accord* comme *une petite technique + une petite astuce + une petite méthode […] qui nous servira […] pendant la relecture* […] *à faire + les bons accords aux bons endroits* (1M). Même si *astuce* et *méthode* ne sont pas à mettre sur le même plan, l'objectif assigné à cette première séance de mise en place est clairement explicité. Tout comme l'enseignant de la classe A, cet enseignant utilise aussi le traitement métaphorique pour parler du *mot signal* : *le petit mot <u>des</u> + ça doit nous allumer <phrase en suspens mais personne ne poursuit> + + un panneau attention + et nous faire un petit signal*

(79M) et un peu plus loin : *tu nous as dit que <u>des</u> ça allumait le signal pour accorder quel mot* (87M). En revanche, pas de lien avec l'opacité de l'orthographe française et ce qui est perceptible ou non à l'oral. Ce *panneau attention* n'est à aucun moment mis en lien avec ce que l'enseignant de la classe A qualifiait de *coup de sifflet*. Autre explicitation de l'enseignant sur le fait que les *balles d'accord* rebondissent dans cet extrait :

> 185 M Alors + maintenant + + + euh + je vous ai demandé de dessiner des petits ronds + pleins + vides + et je vous ai dit + de + dessiner un petit rond comme une <phrase en suspens>
> 186 E <les élèves ensemble> balle
> 187 M Comme une BALLE + + + c'est pas innocent si je vous ai dit comme une balle + hein + parce qu'en fait + + on imagine que + + + le *mot signal* après va aller rebondir sur les mots qui vont avec lui + comme une <phrase en suspens>
> 188 E <les élèves ensemble> balle
> 189 M Balle + + + hein ++ et donc cette technique pour faire les accords dans les groupes nominaux + on va l'appeler les *Balles d'accord* + + tout simplement + les *balles d'accord*

Néanmoins, seuls les liens dans le GN sont soulignés et pour l'instant aucun lien n'est fait pour l'accord sujet- verbe.

Contrairement à l'enseignant de la classe D dont nous avons évoqué l'importance des aspects formels, l'enseignant de la classe C ne semble pas juger cela primordial. Il répond à un élève à ce propos *Comme vous voulez + + crayon gris + stylo bleu + c'est égal* (13M).

8.7.1.2. Classe D

Nous observons des difficultés dans l'appropriation et la perception de l'outil *balles d'accord*. Ainsi, sur la question de l'explicitation du sens de cette activité de mise en place, prenons un extrait de retranscription de la séance :

> 41 P vous faites une flèche maintenant qui va du ssssujet <hésite> + vers le verbe +++ vous partez du sujet et vous la + et vous faites une flèche qui va jusqu'au verbe
> […]
> 43 P du groupe sujet + tu pars de la bulle <en faisant le geste d'un groupe> que tu as fait pour mettre le sujet + et tu fais une flèche qui va jusqu'au verbe +++

L'enseignant demande aux élèves de faire une flèche du sujet vers le verbe, montrant ainsi le sens donneur/receveur mais la raison de ce lien n'est pas explicitée. Plusieurs remarques portent sur le côté purement formel du travail (*utilisation du bleu, faire une flèche, dessiner des ronds*) repris par les fréquentes demandes des élèves lors de la séance (*on le fait ?)*, qui les placent résolument dans l'exécution. Nous remarquons aussi que les balles ne sont pas placées sous les marques mais sous les mots. Il s'agit pour les élèves de dessiner des ronds vides ou pleins mais sans lien avec ce que l'on entend ou pas. Le lien avec l'opacité de l'orthographe française n'est pas fait. La graphie du morphogramme n'est pas suffisamment isolée par l'enseignant pour que cela puisse servir au contrôle orthographique.

Contrairement à la classe C, l'enseignant n'utilise pas de métaphore pour expliciter cet outil. Les balles sont faites, les flèches tracées mais sans que les liens soient explicites. Cela semble poser des problèmes de compréhension qui peuvent se retrouver dans le questionnement et les erreurs des élèves : certains élèves relient les mots signaux entre eux, ils n'ont pas compris à quoi servent les flèches, que la flèche marque le lien et que la balle pointe un accord. À la fin de cette mise en place un élève semble mettre du sens à ce travail *c'est pour ça qu'il y a la flèche* (148E). L'enseignant valide par un *voilà* (149P) mais n'exploite pas cette remarque. De fait l'accord sujet/verbe n'est pas explicité comme en lien avec le rebond à partir du *mot signal*. Et lorsque l'enseignant parle de cet accord du verbe avec le sujet *il est accordé avec l'abominable homme* (145P), qu'en est-il alors du GNS complet l'abominable homme des neiges, du rapport avec le *mot signal*, et du nom chef qui va commander l'accord ?

Nous notons ainsi beaucoup de malentendus et d'écart entre les attendus de l'enseignant et ce que comprennent les élèves, comme autant de problèmes de *contrat didactique* (Brousseau,1998) : les réponses des élèves (qui ne sont pas toujours fausses) ne correspondent pas aux attendus de l'enseignant (*c'est pas ça que je voulais savoir […] je voulais savoir exactement* (147P)) qui les sanctionne par de nombreux *non* sans explication ni interrogation sur les conceptions peut-être erronées que révèlent les questions posées. Ces *non* peuvent induire les élèves en erreur sur la justesse de leurs propos. Ils montrent aussi qu'ils n'ont pas repéré les différentes étapes de la procédure de révision orthographique pour les accords, ce qui était un des objectifs, donnés à l'enseignant, pour cette séance.

Ainsi, ces deux séances ne se posent déjà plus en termes de similitudes mais en termes d'écarts. Ecarts qui sont fortement soulignés par le synopsis et notamment en ce qui concerne la dimension chronogénétique.

8.7.2. Place des procédures et manipulations syntaxiques

8.7.2.1. Classe C.

Comme vu précédemment, l'enseignant la classe C alterne avec les phases magistrales (notamment pour l'institutionnalisation) et les phases de questionnement (Q) qui sont la FST dominante à 75%. Cette démarche par questions-réponses domine lors des procédures proposées comme par exemple dans cet extrait pour trouver le sujet :

20 E Qui est-ce qui
21 M oui + alors tu peux poser la question qui est-ce qui effraie les touristes + ou alors + on peut répondre en faisant <phrase en suspens> + en posant + plutôt dans quelle phrase <interrogatif> + A*
22 A* Euh <allongé> + + qui fait l'action
23 M Alors + si tu réponds tu vas dire <phrase en suspens>
24 E C'est qui
25 M <réponse inaudible de A*> non + K*
26 K* Qui est-ce
27 M <en souriant> oui + + A*

28 A* Qui va effrayer + euh <allongé> + les touristes <interrogatif>
29 M Et alors répondez moi à cette question <exclamatif>
30 E L'abomi + l'a + l'A.B.O.M.I.NABLE homme des neiges
31 M En faisant une phrase
[…]
38 E C'est l'abominable homme des neiges
39 M C'est l'abominable homme des neiges QUI effraie les touristes + + est-ce que c'est bon pour tout le monde <interrogatif>

L'enseignant valide la formulation *qui est-ce qui* (20E) suite à la réponse d'un élève mais attend aussi d'autres procédures comme l'encadrement par *c'est qui*. Nous remarquons que les élèves ne semblent pas encore familiers de cette procédure grammaticale car aux multiples relances de l'enseignant ils ne fournissent que des réponses s'appuyant sur un raisonnement sémantique *qui fait l'action* (22A*), *Qui est-ce* (26K*), ou des réponses partielles comme *C'est qui* (24E), *C'est l'homme des neiges* (34M*), *c'est l'abominable homme des neiges* (38E) que l'enseignant complète en insistant sur l'encadrement *C'est l'abominable homme des neiges QUI effraie les touristes* […] (39M). Suite à ce travail sur la procédure pour trouver le sujet, l'enseignant institutionnalise point par point cette procédure qu'il présente lui-même comme récente (*nous surlignons*) :

41 M Donc + + pour + trouver le sujet + vous allez vous demander c'est …qui <matérialise la distance entre les deux avec ses gestes> + d'accord <interrogatif> + + alors c'est sûr qu'en + il y a une semaine je vous ai appris on ne dit pas c'est qui qui + hein <interrogatif> + mais vous répondez en disant C'EST l'abominable homme des neiges QUI + effraie les touristes + + d'accord <interrogatif> + + + euh <allongé> + donc + ce n'est pas + le sujet ce n'est pas homme des neiges + c'est l'abominable homme des neiges

Nous remarquons par ailleurs que l'enseignant accompagne le raisonnement de gestes expressifs, appuyant ainsi son discours. Le synopsis met en valeur le souci de réflexion et de progression vers l'institutionnalisation d'un savoir.

8.7.2.2. Classe D.

Si nous reprenons maintenant cette question des procédures pour la classe D, nous n'observons pas de procédures installées avec des étapes prédéfinies :

11 P très bien +++ alors vous cherchez le verbe et vous allez <phrase interrompue par un élève>
12 E effrayer <interrogatif>
13 P <sans tenir compte de la remarque de l'élève> et vous allez le souligner +++ tu le soulignes dans la phrase +++ en bleu […]
17 P quand vous avez souligné le verbe vous allez chercher le sujet + qui peut me rappeler comment on trouve le sujet dans la phrase […]
20 E on dit qui est-ce qui […]
25 P on se demande qui est-ce qui fait l'action +++ allez-y […]
33 P c'est
34 E l'abominable homme des neiges
35 P c'est l'abominable homme des neiges qui effraie les touristes

Ici, c'est l'enseignant qui dit ce que les élèves doivent faire pas à pas (11P). Même démarche avec le sujet (17P). Le degré de guidage de l'enseignant est très élevé, y compris sur des aspects très formels, comme lorsqu'il demande de trouver le sujet (*vous allez le souligner + en bleu* (13P)). Les élèves ne sont pas interrogés sur les procédures qu'ils emploient, l'action est celle de « souligner ». Nous pouvons évoquer une posture dite « en surplomb » (Schubauer-Léoni, 2008), l'enseignant se plaçant en maitre du savoir sans réelle dévolution aux élèves.

D'un point de vue grammatical, en ce qui concerne la procédure pour trouver le sujet, *on dit qui est-ce qui* (20P).

Nous remarquons que l'enseignant se place d'un point de vue exclusivement sémantique et non morphosyntaxique, comme préconisé dans le chapitre 2. Là encore, l'enseignant ne dévolue pas le raisonnement aux élèves et donne la réponse lui-même. Grammaticalement, la formulation réductrice *qui est-ce qui fait l'action* (25P) peut même engendrer des erreurs (Riegel, 1998), notamment avec GNS long ou verbes d'état. D'ailleurs, la procédure donnée est peut-être à l'origine de l'erreur d'un élève qui ne trouve qu'une partie du sujet (*homme des neiges*) mais qui répond bien à la question qui est-ce qui. Cela génère peut-être aussi cette réponse dans laquelle l'élève confond qui est-ce qui et est-ce qu'il *(On met est-ce qu'il effraie les <allongé> euh ++ les hommes + les touristes* (32E)). Suite à cette procédure pour trouver le sujet, l'enseignant demande la preuve (*comment est-ce qu'on peut vérifier ?* (31P)), mais ne prend pas en compte les raisonnements et conceptions erronés, qui peuvent être porteurs d'obstacles (Brousseau, 1998). C'est par exemple lorsque l'enseignant répond *vous le corrigez* (38P) à la demande *Et si on n'a pas mis ça ?* (37E), sans retour sur les conceptions métagraphiques de cet élève.

La place des procédures est donc elle aussi source d'écarts pour ces deux classes.

8.7.3. Le métalangage de l'enseignant, et celui de l'élève : traces d'un lien éventuel entre modèle grammatical et effets chez les élèves ?

8.7.3.1. Classe C

Nous ne remarquons ici aucun souci de faire reformuler les élèves pour une attention aux conceptions métagraphiques, ni aucune demande de « preuve », mais cette seule question réitérée *est-ce que c'est bon pour tout le monde* (39M), *est-ce que tout le monde est bien d'accord* (79M), *C'est bon pour tout le monde* (85M), un oui de quelques élèves étant jugé suffisant. L'enseignant ne demande qu'une seule fois dans la séance *d'expliquer pourquoi* (101M) lorsqu'il s'agit de statuer sur le *mot signal* dans le GNS (*Alors + l' <interrogatif> + abominable <interrogatif> + ou homme <interrogatif> + + + et essayer d'expliquer pourquoi* (101M))

A l'explication du premier élève : *c'est un homme seul* (102K*), le lien n'est pas fait avec le *mot signal* comme marque perceptible à l'oral. L'objectif de la recherche n'est pas non plus très clair pour l'enseignant qui passe du *mot signal* à la recherche du singulier ou du pluriel. Cet élève poursuit d'ailleurs

avec une explication sans rapport apparent avec cette recherche lorsqu'il répond que *les hommes des neiges euh + c'est pas des filles* (106K*), se focalisant sur la différence entre féminin et masculin et non entre singulier et pluriel. L'enseignant qui repose la question à cet élève n'attend pas sa réponse et interroge un autre élève, qui lui, donne la bonne réponse. Cet enseignant n'est donc pas en recherche des conceptions sous-jacentes des jugements erronés des élèves mais en attente de la bonne réponse qui va permettre de faire avancer le raisonnement vers l'institutionnalisation : *donc le signal c'est le l'* (113M).
L'enseignant C qui semble avoir une posture plutôt guidante a aussi bien souvent une posture dirigeante comme par exemple dans ces injonctions fréquentes *vous faites pareil* (11M), *ce sujet vous allez le souligner* (41M), *vous faites pareil sur votre feuille* (81M), *tu vas faire un rond mais SANS le colorier + + + <s'adressant à la classe> et vous + aussi sur votre feuille* (89M).
Nous nous interrogeons sur le lien entre l'objet de la séance, à savoir la mise en place d'étapes pour l'utilisation future d'un outil, et ce degré de guidage. Il s'agit bien d'installer une nouvelle procédure, comme celle de relier les balles pour laquelle l'enseignant est clairement directif :

> 89 M neiges + + alors pour montrer que + euh + la balle de du des va rebondir sur le mot neiges + pour accorder neiges avec des + sous le mot neiges + tu vas faire un rond mais SANS le colorier + + + <s'adressant à la classe> et vous + aussi sur votre feuille […]
> 91 M Une fois que les deux ronds sont faits + pour montrer que les mots vont ENSEMBLE + vous les RELIER + + les deux mots + les deux les deux balles pardon + les deux balles + <fait des ronds avec ses mains> les deux ronds vous les relier + + + vous les relier

Nous pensons peut-être que cet enseignant qui montre quand même une volonté d'interroger les élèves et d'en faire des *collaborateurs actifs* (Altet, 1993) laissera plus de place aux conceptions métagraphiques lors des séances sur l'exercice de la phrase dictée du jour, désigné explicitement comme demandant de mettre en place ce principe. Nous serons attentifs à ce point dans le chapitre suivant consacré à l'analyse de séances sur la mise en place de cet exercice.

8.7.3.2. Classe D

En ce qui concerne le métalangage employé par l'enseignant, nous observons un vocabulaire employé peu précis tel : *groupe*, *groupes de mots*, *terminaison des autres mots*, le terme *mot* étant le plus fréquemment employé en lieu et place du terme grammatical pertinent. Nous remarquons aussi l'utilisation de certains raccourcis :

> 77 P qu'est-ce qu'il va nous apprendre sur la sur le groupe après <interrogatif> +++ qu'est-ce que ça va changer ce mot-là <en désignant les> +++ après des qu'est-ce qu'on va avoir <interrogatif>
> 78 E un -*s*
> 79 P un –*s* + donc un pluriel

Nous avons vu dans la partie théorique que cette généralisation peut induire des erreurs, du fait de l'absence de catégorisation des marques, et favoriser les obstacles comme la surgénéralisation. La lettre *-s* est aussi la marque des verbes du 2e et 3e groupe à la 1re et 2e personne du singulier, ou encore des noms tels *gaz* ou *hiboux* ne prennent pas un *-s* au pluriel. Et que dire du nom *ours* ?

En observant le métalangage employé par les élèves, nous pouvons souligner un lien entre le métalangage du maitre et celui de l'élève. En effet, nous remarquons l'imprécision des élèves, pour lesquels la justification grammaticale ne semble pas primer, comme dans l'extrait ci-dessous :

83 P pourquoi homme ça ne va pas avec des ++ pourquoi c'est pas possible que homme ça aille avec des
84 E ben parce qu'il est parce qu'il est déjà pris […]
86 E il est il est il est avant le des
87 P voilà homme il est avant le des + le déterminant on le met avant le avant le nom + d'accord <interrogatif> ++ celui-là <montre des> il est après et puis il y a autre chose ++ pourquoi ils peuvent pas aller ensemble <interrogatif>
88 E parce qu'il est pas au pluriel
89 P ben oui + homme il est au singulier donc il peut pas aller avec des

Les élèves donnent comme justifications premières un critère non grammatical (84E) puis le critère de position (86E) validé par l'enseignant (87P). La justification grammaticale attendue, *parce qu'il est pas au pluriel* (88E), ne vient qu'en dernier. Même remarque sur la confusion quant à la fonction ou à la nature, associées au terme de *groupe*.

91 P donc dans ce groupe sujet-là + on a combien de groupes <fait le geste de groupe> qui s'accordent ensemble <interrogatif>
92 E un
93 P un seul <lève le pouce> <interrogatif> <interroge un autre élève>
94 E deux
95 P pourquoi deux <interrogatif>
96 E il y a l'abominable et homme
97 P ça ça fait deux mots + moi j'ai demandé combien y'a de groupes qui s'accordent ensemble <désigne un autre élève>
98 E un seul
99 P non <désigne un autre élève> + oui
100 E deux
101 P mais pourquoi deux <interrogatif>
102 E ben parce qu'y en a deux + y'en a homme et des neiges
103 P voilà ++ et quelle est la différence entre ces deux groupes
104 E c'est un au singulier et l'autre au pluriel
105 P voilà + c'est pour ça que je dis qu'y a deux groupes + y'a un groupe qui est au singulier et un groupe qui est au pluriel + y vont ensemble + d'accord

À la question déjà confuse de l'enseignant (91P) (combien de groupes dans le groupe nominal ? dans la phrase ?), les élèves tentent plusieurs réponses (92E et suivantes) car ils ne semblent pas avoir compris de quel(s) groupe(s) il s'agit. Aux multiples réponses, l'enseignant répond *non*, et n'interroge pas les élèves sur leurs conceptions grammaticales. D'ailleurs, il ne s'agit peut-être pas toujours de réponses erronées. Pour l'élève qui répond *un* (92E, 98E), cela peut se comprendre étant donné que l'enseignant

parle du GNS et que dans la phrase écrite au tableau seul un groupe, celui-là précisément, est entouré, comme le montre cette image du tableau.

8.7.4. Synthèse pour ces deux classes contrastées

Nous synthétisons sous forme de tableaux chacune des caractéristiques observées pour les enseignants des classes C et D, à savoir la présentation des outils *mot signal* et *balles d'accord*, l'utilisation des procédures, l'utilisation du métalangage et la convergence des pratiques de ces enseignants avec l'ingénierie.

Tableau 75 : présentation des outils mot signal et balles d'accord pour les enseignants C et D

Classe C	Classe D
Explicitation du sens du travail et justification de l'outil *balles d'accord* comme une petite technique + une petite astuce + une petite méthode […] qui nous servira […] pendant la relecture […] à faire + les bons accords aux bons endroits (1M). Utilisation de métaphores. **→ Compréhension du sens des outils par les élèves**	Plusieurs remarques portent sur le côté purement formel du travail (utilisation du bleu, faire une flèche, dessiner des ronds). Les balles ne sont pas placées sous les marques mais sous les mots. Il s'agit pour les élèves de dessiner des ronds vides ou pleins mais sans lien avec ce que l'on entend ou pas. **→ Non compréhension du sens des outils par les élèves**

Tableau 76 : utilisation des procédures pour les enseignants C et D

	Procédures morphosyntaxiques	Procédures sémantiques	Plutôt par enseignant ou par élèves
Classe C	OUI	OUI	élèves/enseignant
Classe D	NON	OUI	enseignant

Tableau 77 : utilisation du métalangage pour les enseignants C et D

	Précision	Attention aux conceptions des élèves
Classe C	OUI	NON
Classe D	NON	NON

Tableau 78 : convergence des pratiques avec l'ingénierie pour les enseignants C et D

	Convergence des pratiques avec celles prévues par l'ingénierie			
	Utiliser une démarche inductive	Favoriser l'approche informationnelle	Favoriser la réflexion métacognitive	Donner des outils intellectuels de contrôle orthographique
Classe C	OUI	OUI/NON	OUI/NON	OUI
Classe D	NON	NON	NON	NON

Pour l'enseignant de la classe D, la pratique diverge de celle prévue par l'ingénierie. Nous relevons peu de prises en compte des conceptions métagraphiques des élèves et certaines procédures données peuvent être à l'origine d'erreurs comme *qui est-ce qui*, du fait de l'unicité de l'utilisation de cette procédure pour trouver le sujet. De même le métalangage est imprécis. Enfin, nous repérons peu de travail sur la distribution des marques dans la chaine d'accord et aucune explicitation du lien entre les flèches et les *balles d'accord*. Nous pouvons dire que l'enseignant ne s'est pas emparé de l'ingénierie telle que proposée, du moins pour les principes liés à la démarche inductive et à la réflexion métacognitive. L'enseignant semble travailler uniquement sur des connaissances procédurales, se focalisant uniquement sur la mise en place très cadrée de la procédure à suivre pour les *balles d'accord* sans réellement insister sur les connaissances métaprocédurales génératrices de sens. Cette démarche contraste avec la pratique déclarée dans l'entretien comme plutôt inductive avec une importance accordée à la réflexion des élèves. Le *style didactique* (Altet, 1993) de l'enseignant de la classe D est plutôt du *type dirigeant*, avec une centration sur le contenu et des élèves plutôt *exécutants*. Le style didactique de l'enseignant de la classe C est à mi-chemin entre ce style plutôt dirigeant et un style plutôt *guidant*, avec une centration sur les apprenants et des élèves plutôt *collaborateurs actifs*.

Le contraste entre ces deux classes est manifeste. C'est peut-être une des causes des écarts constatés lors des tests orthographiques pour les élèves de ces deux classes. Cette observation est à poursuivre lors du chapitre suivant consacré à l'étude de la séance filmée de mise en place de la phrase dictée du jour par les six enseignants avec ingénierie.

8.8. Classe E

La classe E se compose de 27 élèves de CM2 et se situe dans la même école que les classes C et D, dans la banlieue d'un grand pôle. En ce qui concerne les résultats des élèves aux tests de novembre, ils ressortent comme régulièrement au-dessus de la médiane. Nous considérons cet enseignant comme un expert du fait qu'il soit reconnu par un certificat d'aptitude aux fonctions de maitre formateur (CAFIPEMF).

8.8.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique

Tableau 79 : scénario didactique de la classe E : les phases principales de la première séance

Temps et place de l'orthographe	
Temps accordé à l'orthographe (1CH à 18PR)	L'enseignant dit faire plusieurs activités pour cette matière : les activités centrées uniquement sur l'orthographe, les dictées qu'il appelle « flash » faites quotidiennement, des phrases proposées par un élève et qui durent 5mn à ¼ d'heure par jour, une dictée le vendredi préparée ou non, autodictée ou non, et les dictées préparées le lundi sous forme de reconstitution de textes.

Articulation avec d'autres sous-disciplines du français et/ou d'autres disciplines (19CH à 34PR)	L'enseignant lie l'orthographe et la production d'écrits notamment pour la réutilisation du lexique. Il fait aussi un lien avec l'oral à travers les émissions d'hypothèses avant de passer à la règle. Il articule aussi l'orthographe avec tous les écrits qui nécessitent une correction orthographique et cite les rédactions, le compte-rendu de réunions, les affichages.
Pratique : supports et méthodes	
Supports utilisés par les élèves (35CH à 42PR)	Les élèves disposent d'un classeur leçon pour les mathématiques et la maitrise de la langue. Ils peuvent aussi utiliser les affichages. L'enseignant souligne que les élèves n'ont pas de manuel ou de fichier particulier mais que le Bescherelle et des dictionnaires sont présents en classe.
Supports utilisés par l'enseignant (43CH à 54PR)	Pour sa pratique, l'enseignant dit utilise un mixte de plusieurs outils. Ce qui le séduit dans certains manuels c'est l'intérêt porté à l'interdisciplinarité. Il cite par exemple « La maitrise de la langue » chez Hachette parce que les leçons de français sont construites à partir de notions d'histoire-géographie, c'est, dit-il « pas faire de la maitrise de la langue pour rien ».
Caractérisation de la méthode de travail (55CH à 64PR)	L'enseignant dit partir d'hypothèses des élèves lorsqu'il s'agit de quelque chose de pas trop compliqué à repérer. Lorsque c'est plus complexe, il aiguille un peu plus les élèves. La leçon transmise par le maitre ne vient pas en premier. Il pense même que cette façon de faire ne sert pas à grand-chose et privilégie la réflexion des élèves.
Attentes : question des difficultés des élèves et de leur remédiation	
Niveau des élèves en orthographe (65CH à 68PR)	L'enseignant juge le niveau des élèves normal avec une tendance à s'améliorer
Points à travailler, renforcer (69CH à 76PR) **Remédiations envisagées pour ces difficultés (**77CH à 80PR)	Pour lui le principal point à renforcer est l'accord sujet-verbe et tout ce qui est accord dans le groupe nominal. Il pense qu'il est nécessaire que les élèves prennent conscience qu'ils n'écrivent pas que pour eux, mais pour un éventuel lecteur. Cette prise de conscience permet de travailler tout d'abord sur la lisibilité. En guise de remédiations, l'enseignant souligne qu'il est important d'accorder une vraie place à l'écrit. Il déplore l'excès de photocopies dans les classes, et a contrario fait quasiment tout écrire avec des obligations comme le fait de ne faire aucune erreur dans la recopie de la consigne. Cette pratique fait que l'enseignant se juge comme « un peu vieux réac ». Un autre point important est l'attention particulière accordée à la lecture. Les élèves de cette classe lisent et écrivent beaucoup.
Position a priori sur les points positifs et/ou négatifs de l'Ingénierie didactique avant sa mise en œuvre (81CH à91CH)	La séquence est jugée comme très intéressante car elle propose une entrée différente dans la notion d'accord, notamment avec le travail sur le *mot signal*. L'enseignant explique cela : « c'est-à-dire que c'est pas forcément le chef [le nom chef du GN] qui décide, ça peut être un déterminant ça peut être je trouve

	que c'est une entrée qui est plutôt assez intéressante ». Cette autre entrée est vue comme intéressante pour les élèves qui seraient en difficultés avec une entrée unique. Cette séquence est aussi intéressante car l'enseignant se dit en demande d'apprendre et de voir autre chose.

Il s'agit d'une classe avec des élèves provenant d'un milieu socioculturel plutôt favorisé. Leur niveau scolaire est d'ailleurs déclaré comme correct et en progression par l'enseignant, ce qui est en accord avec les résultats des tests orthographiques de novembre.

L'enseignant souligne cependant les difficultés des élèves pour effectuer les accords en général.

Concernant la méthode de travail, le fait que l'enseignant dise partir des hypothèses des élèves pour sa pratique d'enseignement en orthographe, le rapproche de la démarche inductive proposée dans l'ingénierie didactique. En revanche aucune mention n'est faite d'exercices innovants. L'enseignant est enthousiaste à mettre en œuvre l'ingénierie qui va lui apporter autre chose, dans une demande de formation et de nouveauté.

Nous soulignons aussi la demande plusieurs fois répétée de l'enseignant d'aide et de conseils pour enseigner l'orthographe. Nous étudions à présent comment cet enseignant met en œuvre l'ingénierie proposée.

8.8.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu

8.8.2.1. Supports de travail

L'enseignant choisit de dicter la phrase : *Les jeunes élèves de la classe préparent un goûter.*

Il s'agit d'une phrase simple avec un accord sujet-verbe au pluriel. La difficulté de cet accord en nombre est amplifiée par le fait que la marque de ce nombre n'est pas perceptible à l'oral, tout comme les marques du nombre ne sont pas perceptible non plus pour le nom *élèves* dans le GNS. On entend celle du déterminant et celle de l'adjectif du fait de la liaison. Nous remarquons aussi un complément du nom au singulier jouant le rôle de rupteur dans le GNS et allongeant la chaine d'accord. Toutefois, il y a peu d'équivoque possible sur le fait que ce sont les élèves qui préparent le goûter et non la classe. Le choix de cette phrase prototypique permet d'appuyer la démonstration sur la nécessité de repérer le *mot signal les*, perceptible à l'oral, pour accorder correctement. Tout comme c'était le cas avec la phrase de l'enseignant A, aucune autre difficulté n'est insérée pour ne pas brouiller le sens et l'objectif de ce travail.

8.8.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases.

Tableau 80 : scénario didactique de la classe E : les phases principales de la première séance

Niveaux	Repères	Description
1	1'02-11'08 10'06 4-75	Consignes enchaînées données par l'enseignant. Travail individuel des élèves.
2	11'09-20'22 9'13 75-201	Correction collective (« *on va se mettre d'accord* ») des étapes qui viennent d'être effectuées. Dans la formulation, ce qui était demandé au présent est repris quasiment à l'identique au passé (« *la première chose à faire c'était quoi* »). Les étapes sont reprises une à une avec la demande d'une participation active des élèves (manipulation, justification, attention aux conceptions métagraphiques)
3	20'23-25'00 4'37 201-257	Synthèse collective (« *revoir la méthode ensemble* ») des étapes pour cette procédure de révision orthographique. Les étapes sont reprises et listées une à une (l'enseignant compte sur ses doigts).
4	25'01-30'23 5'22 257-309	Synthèse collective écrite (« *on va réécrire la synthèse* ») pour laisser une trace. Les élèves dictent les étapes à l'enseignant qui écrit au tableau. Les étapes évoquées précédemment lors de la synthèse collective sont reprises une à une.

Lors de la première phase, la plus longue de cette séance, l'enseignant donne sept consignes procédure de révision orthographique pour la phrase donnée. Il s'agit de :

- lire la phrase donnée
- rechercher le verbe conjugué. Pour cette consigne l'enseignant présente « rechercher et encadrer le verbe conjugué » comme une procédure acquise et habituelle.
- rechercher le sujet. Comme pour la recherche du verbe, on retrouve l'idée de procédure acquise et habituelle.
- relier le sujet au verbe en faisant une flèche.
- trouver le *mot signal* dans le GNS. A partir de ce point, le travail est présenté comme nouveau
- mettre un rond vide sous tous les autres mots signaux
- tracer la chaine d'accord qui est présentée comme la dernière étape

Pour la deuxième phase de cette séance, d'un temps sensiblement équivalent à la première, l'enseignant reprend chacune de ces étapes de façon collective. Les élèves sont fortement incités à participer et à justifier de façon concrète (manipulations) leurs justifications.

La troisième phase est une phase de synthèse et d'institutionnalisation à l'oral de cette procédure de révision orthographique. L'enseignant insiste sur les dernières étapes qui sont le principal objectif de cette séance de mise en place des outils *mot signal* et *balles d'accord* :

- troisième étape : mettre des ronds pleins sous le *mot signal*
- quatrième étape : mettre des ronds vides « sous la terminaison des mots commandés par le *mot signal*
- cinquième étape : tracer la chaine d'accord

Lors de la quatrième et dernière phase de la séance, l'enseignant reprend encore une fois la procédure de révision pour en faire une trace écrite. Il précise cependant la dernière étape qui n'est plus simplement de

« tracer » la chaine d'accord mais de « vérifier » cette chaine et l'accord sujet-verbe. L'outil n'est pas simplement un outil formel, il est là avant tout pour soutenir la vigilance lors de la révision.

8.8.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique

La séance dure 30 minutes et 42 secondes

8.8.3.1. Contextualisation de la séance

La séance commence sans contextualisation, ni d'un éventuel travail passé, ni du travail à venir. Seule l'indication de la lecture de la phrase écrite sur feuille distribuée par le maitre est donnée. Pour le reste, les élèves doivent « attendre les autres consignes ». Un élève est désigné pour venir au tableau mais sans précision de la tâche à accomplir. Les élèves sont silencieux et dans l'attente.

Si cette contextualisation n'est pas explicite, nous observons cependant des traces du lien et de la continuité de cette séance avec ce qui est fait habituellement. Par exemple, pour les procédures pour trouver le verbe ou le sujet, l'enseignant souligne que cela doit se faire « comme d'habitude ». Même remarque pour le travail à effectuer qui est qualifié d'un travail de « recherche » sans aucune autre précision. Cela renvoie au fait que les élèves savent ce que cette précision signifie, comme par exemple un statut particulier accordé à l'erreur qui ne sera pas sanctionnée.

Sans que l'enseignant ne l'évoque, nous observons une classe qui fonctionne selon des habitudes de travail installées, alors que l'on est pourtant au premier trimestre de l'année. Peut-être peut-on voir dans ce fonctionnement une trace de l'expertise de l'enseignant.

8.8.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015)

Tableau 81 : part de temps de travail disponible pour la classe E

Temps total de la séance	Temps centré sur les objectifs	Temps des ruptures	Part de temps de travail disponible en pourcentage
30'42	25'28	5'14	82%

La part de temps de travail disponible est très importante. La mesure rend compte d'un enseignement centré sur la tâche.

Tableau 82 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe E

Temps total ruptures 5'14	INSERTS			TRANSITIONS		INTERMEDES
	Institutionnalisations	Régulations	Digressions	didactiques	pédagogiques	
Nombre	/	5	/	2	13	/
Temps en minute		1'17		0'53	3'04	
Pourcentage du temps total des ruptures		24%		16%	58%	

Les transitions pédagogiques sont le plus nombreuses et occupent 58% du temps des ruptures. Nous remarquons qu'elles sont souvent très courtes. Elles servent essentiellement à l'enseignant de s'assurer

que tous les élèves suivent le travail demandé ou à préciser un point afin de revenir le plus rapidement possible sur la tâche. Nous n'observons aucune digression, ni aucun intermède. L'enseignant sait où il veut amener ses élèves et ne s'éloigne pas du chemin choisi comme au tour de parole 31, qui montre le souhait de l'enseignant de rester dans un travail de recherche guidée où les élèves avancent pas à pas (*j'en dis pas plus*). Cette maitrise du temps est à croiser avec la place accordée aux élèves et à leur réflexion dans une dimension topogénétique.

8.8.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève

8.8.4.1. Relevé des formes scolaires de travail

Pour la classe E, nous relevons 76 FST qui se répartissent comme suit :

Tableau 83 : formes scolaires de travail relevées pour la classe E

Classe E : sur 76 FST						
I	**D**	**G**	**Q**	**C**	**M**	**FST dominante**
8			50		18	**Q**
10%			65%		23%	65%

La FST dominante est une démarche par questions réponses.

8.8.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses

La démarche par questions-réponses est encore une fois la plus représentée. Elle est pour cet enseignant très majoritaire. Elle vient corroborer les propos de l'enseignant lors de l'entretien qui disait accorder une place importante à la réflexion des élèves.

Nous remarquons aussi une proportion non négligeable de travail individuel, ce qui correspond à toute la première phase de cette séance pour laquelle les élèves travaillent seuls. La proportion des FST « magistrales » (M) se retrouvent aussi majoritairement dans cette première phase de la séance, l'enseignant guidant les élèves pour la procédure à effectuer. Les autres phases sont presque exclusivement interactives, l'enseignant étant par ailleurs, comme vu lors de l'observation du scénario didactique, très attentifs aux conceptions des élèves et aux manipulations comme preuves concrètes de leurs justifications.

La posture de l'enseignant est celle d'un guide.

8.8.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe E

L'enseignant propose une phrase simple prototypique avec un accord sujet-verbe au pluriel non perceptible à l'oral, comme préconisé dans l'ingénierie. Le travail peut se focaliser sur l'objectif de la mise en place des outils *mot signal* et *balles d'accord* afin de soutenir la vigilance orthographique. L'enseignant incite fortement les élèves à interagir et veille à ce que les procédures grammaticales soient complètes. Il ne contextualise pas la séance mais invite explicitement les élèves à utiliser les routines de fonctionnement (procédures, travail de recherche) mises en place depuis le début de l'année. La mesure

de la part de temps disponible rend compte d'un enseignement fortement centré sur la tâche, sans digression, ni intermède. La démarche majoritairement adoptée des questions-réponses montre un enseignant soucieux des interactions et de l'expression des conceptions métagraphiques.

8.9. Classe F

La classe F se compose de 28 élèves de CM2 et se situe dans la même école que les classes C, D et E dans la banlieue d'un grand pôle. En ce qui concerne les résultats aux tests de novembre, nous ne remarquons pas de constante, les élèves étant tantôt légèrement au-dessus, tantôt légèrement en-dessous de la médiane en fonction des items.

8.9.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique

Tableau 84 : scénario didactique de la classe F : les phases principales de la première séance

Temps et place de l'orthographe	
Temps accordé à l'orthographe (1CH à 22PR et 30PR)	L'enseignant dit faire de l'orthographe 40 mn dans la semaine en deux créneaux, le lundi et le jeudi. Il propose une dictée le lundi et une autocorrection de la dictée le jeudi, grâce à un code de correction qu'il donne aux élèves, afin d'effectuer selon lui un travail de compréhension des erreurs. L'enseignant précise aussi qu'une semaine sur deux il fait une dictée d'auteur non préparée et la semaine suivante une dictée liée au travail en arts visuels avec une banque de mots à apprendre. A côté de ces temps de dictée, l'enseignant propose aussi un temps pour des leçons d'orthographe, pendant une demie heure le mardi une semaine sur deux, ainsi que des leçons à revoir à la maison à l'aide d'un exercice d'application.
Articulation avec d'autres sous-disciplines du français et/ou d'autres disciplines (23CH à 34PR)	L'enseignant déplore son manque d'articulation de l'orthographe avec d'autres disciplines ou sous-disciplines. Il note toutefois le lien grâce au code de correction utilisé en production d'écrits, ainsi que les arts visuels qui servent de support à la dictée découverte. Il souligne le fait de ne pas être à l'aise avec cette discipline.
Pratique : supports et méthodes	
Supports utilisés par les élèves (35CH à 40PR)	L'enseignant évoque l'utilisation par les élèves d'un Bescherelle, d'un dictionnaire, de leçons de français, et de l'affichage.
Supports utilisés par l'enseignant (43CH à 54PR)	Tout comme l'enseignant de la classe E, il dit se servir de plusieurs outils mais sans réelle préférence.
Caractérisation de la méthode de travail (49CH à 80PR)	La démarche que propose l'enseignant se rapproche de la démarche déductive : il dit donner la règle que les élèves appliquent, puis il fait un travail à l'oral de retour sur cette règle. . Dans le cadre du travail avec la méthode de grammaire, l'enseignant évoque le grand nombre d'exercices de transpositions et les manipulations qui permettent de porter attention au passage entre oral et écrit

Attentes : question des difficultés des élèves et de leur remédiation	
Niveau des élèves en orthographe (81CH à 84PR)	L'enseignant note de très grosses disparités dans le niveau de ses élèves.
Points à travailler, renforcer (85CH à 92PR) **Remédiations envisagées pour ces difficultés (**93CH à 116PR)	Les principales difficultés pointées sont la construction de la phrase, la ponctuation et le vocabulaire, « parce que s'il y a un problème de segmentation c'est qu'il y a un problème de vocabulaire » Pour pallier ces difficultés, l'enseignant pense qu'il faudrait accorder une place plus grande à l'oral. Pour lui, le principal problème ce n'est pas l'orthographe mais l'apport de vocabulaire, ainsi que la capacité ensuite à pouvoir passer à l'écrit. L'enseignant en fait même une priorité de son enseignement.
Position a priori sur les points positifs et/ou négatifs de l'ingénierie didactique avant sa mise en œuvre (117CH à 153CH)	L'enseignant dit vouloir mettre l'ingénierie en place même s'il reconnait que l'approche proposée est complètement différente de la sienne. Il voit cela comme un intérêt pour les élèves de proposer deux approches différentes : partir du déterminant, *mot signal* que l'on entend et faire les « balles de mots » ou partir du nom, chercher « le nom chef » et accorder en fonction. Les deux approches sont vues comme complémentaires.

Tout comme pour la classe E, il s'agit d'une classe avec des élèves provenant d'un milieu socioculturel plutôt favorisé. En revanche, à la différence de l'autre enseignant du même niveau, l'enseignant de la classe F est beaucoup plus mitigé quant au niveau des élèves, jugeant celui-ci très disparate. Cela est par ailleurs en accord avec les résultats des tests orthographiques qui ne sont toujours à la limite de la médiane. Nous pouvons nous demander si les élèves de CM2 de cette école ont été répartis de façon homogène.

Concernant la méthode de travail, elle est à l'opposé de ce que propose l'enseignant de la classe E. La règle est première et c'est l'enseignant qui la donne. Cette pratique est à l'opposé de la démarche inductive proposée par l'ingénierie. D'ailleurs l'enseignant F souligne cet écart.

Cet enseignant se dit aussi peu à l'aise avec l'enseignement de l'orthographe. Néanmoins il souhaite mettre en place l'ingénierie proposée. Nous étudions à présent sa mise en œuvre.

8.9.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu

8.9.2.1. Supports de travail

L'enseignant choisit de dicter la même phrase que l'enseignant de la classe E : *Les jeunes élèves de la classe préparent un goûter.*

Tout comme pour les classes C et D, cela souligne le souhait des enseignants de même niveau de cette école d'harmoniser leurs pratiques d'enseignement.

Comme déjà évoqué, les difficultés de cette phrase reposent sur un accord sujet-verbe au pluriel non perceptible à l'oral, ainsi que la présence d'un groupe complément de nom qui joue le rôle de rupteur. Toutefois, le vocabulaire est simple et la réflexion peut se centrée sur l'objectif de la séance qui est une mise en place des outils *mot signal* et *balles d'accord*.

8.9.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases

Tableau 85 : scénario didactique de la classe F : les phases principales de la première séance

Niveaux	Repères	Description
1	1'53-24'22 22'29 11-145	Consignes enchaînées données par l'enseignant. Travail individuel des élèves puis correction collective immédiate pour chaque sous partie.
2	24'23-25'09 46'' 145-153	Faire la synthèse collective des étapes pour cette procédure d'utilisation des *balles d'accord*. Les étapes sont reprises très rapidement et listées une à une
3	25'10-25'35 25'' 155	Demande de l'enseignant de recopier. Annonce de la phase de travail suivante, à savoir un exercice d'entrainement sur les *balles d'accord*

Le déroulement proposé est aussi sensiblement le même que celui proposé par l'enseignant de la classe E, avec une phase de consignes enchaînées, une phase de synthèse collective puis une phase dédiée à la trace écrite. Les différences reposent sur le temps consacré à chaque phase.

Pour la phase 1, l'enseignant passe deux fois plus de temps que l'enseignant de la classe E sur cette phase. Pour chacune des étapes le travail est individuel puis corrigé immédiatement, alors que l'enseignant de la classe E fait deux phases distinctes des consignes enchaînées en travail individuel, puis du temps de correction collective. Les étapes sont toutefois les mêmes :

- lire la phrase donnée
- rechercher le verbe conjugué.
- trouver le sujet.
- relier le sujet au verbe en faisant une flèche.
- mettre une « balle de mot » en dessous du *mot signal*. L'enseignant donne une indication sur la fonction du *mot signal* qui indique grâce à ce que l'on entend, le nombre. L'enseignant insiste ici sur le lien entre ce mot et l'importance de l'oral et de ce que l'on entend (gestes en montrant son oreille, claque des doigts pour le symboliser).
- tracer la chaine d'accord. L'enseignant précise les attendus quant à cette chaine qui part du *mot signal* et relie ensuite toutes les « balles de mot ». L'enseignant se place pour cette partie du travail en magister (*je vais vous aider là quand même, je vous montre*) qui montre et que l'on recopie. L'enseignant utilise la métaphore de la chaine pour illustrer le propos en montrant sa gourmette au poignet. Il rappelle encore une fois la fonction du *mot signal* qui va déterminer toutes les marques du pluriel dans le GNS et qui va donner la terminaison au verbe. (les accords suivants dépendent de ce *mot signal*)

Les deux autres phases sont très courtes : 46 secondes pour la phase 2 et 25 secondes pour la phase 3. La deuxième phase se réduit à trois étapes :

- première étape : chercher le verbe
- deuxième étape : chercher le sujet
- troisième étape : chercher le *mot signal* dans le groupe sujet, avec le rappel sur le fait que le *mot signal* va conditionner toute la chaine d'accord et partant, la terminaison du verbe.

La troisième et dernière phase, l'enseignant demande aux élèves de recopier ce qui est au tableau, sans demander un travail collectif comme le fait l'enseignant de la classe E.

Tout comme nous l'avons observé pour les classes C et D, un souhait d'harmoniser les pratiques d'enseignement avec une dimension mésogénétique (support et scénario) sensiblement identique en amont de la séance, ne signifie pas que les séances effectives soient identiques.

8.9.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique

La séance dure 25 minutes et 35 secondes.

8.9.3.1. Contextualisation de la séance

La séance commence sans contextualisation, ni d'un éventuel travail passé, ni du travail à venir. Les premières consignes données sont des consignes pratiques pour coller la feuille distribuée sur le cahier « en haut de page », indication importante (réitérée et bien précisée) « pour faire le travail ».

8.9.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015)

Tableau 86 : part de temps de travail disponible pour la classe F

Temps total de la séance	Temps centré sur les objectifs	Temps des ruptures	Part de temps de travail disponible en pourcentage
25'35	19'03	6'32	76%

La part de temps de travail disponible représente environ ¼ du temps de la séance. Ce temps est moins important que pour l'enseignant de la classe E. Toutefois la mesure rend compte d'un enseignement centré sur la tâche.

Tableau 87 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe F

Temps total ruptures 6'32	INSERTS			TRANSITIONS		INTERMEDES
	Institutionnalisations	Régulations	Digressions	didactiques	pédagogiques	
Nombre	/	4	1	2	13	1
Temps en minute		0'28	1'04	0'23	4'24	0'13
Pourcentage du temps total des ruptures		7%	16%	5%	67%	3%

Le fait que les ruptures soient essentiellement des transitions pédagogiques interrogent sur la nature de la tâche proposée et renvoient aux interrogations déjà posées pour l'enseignant de la classe D.

Nous notons une assez longue digression (1'04). Il s'agit d'un rappel de l'enseignant sur la distinction posée comme nécessaire et difficile entre nature et fonction, notion problématique pour les élèves. L'enseignant précise que l' « on n'est pas sur la fonction quand on dit que c'est un complément, on est bien sur la nature », la fonction c'est d'être sujet. Cette précision est discutable et peut induire en erreur

les élèves, le fait d'être complément étant bien une fonction. Cette digression est de même nature que celles faites par l'enseignant de la classe B qui dépasse les objectifs précis de la séance pour proposer des révisions grammaticales. Toutefois ici, cela est à la marge et ne se produit qu'une fois.

8.9.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève

8.9.4.1. Relevé des formes scolaires de travail

Pour la classe F, nous relevons 58 FST qui se répartissent comme suit :

Tableau 88 : formes scolaires de travail relevées pour la classe F

Classe F : sur 58 FST						
I	**D**	**G**	**Q**	**C**	**M**	**FST dominante**
1			30		27	**Q**
1%			51%		46%	51%

La FST dominante est une démarche par questions-réponses. Néanmoins la FST liée au cours magistral (M) est aussi très présente et les deux formes de FST sont presque égales.

8.9.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses

Le fait que la démarche par questions-réponses et la démarche magistrale soit très proches montrent une posture assez dirigeante de l'enseignant. Cela renvoie peut-être à ses dires dans l'entretien où il précise que c'est lui qui donne la règle et que les élèves l'appliquent. Malgré un souci d'interroger les élèves et d'être dans l'interaction, ce que dénote la démarche par questions-réponses, il semble garder la main. Cependant, il fait aussi attention aux conceptions des élèves, comme par exemple pour la procédure pour trouver le verbe (tours de parole 25-39).

L'enseignant demande à un élève en particulier de dire « comment » il a fait pour trouver le verbe. Il souligne que la méthode employée par l'élève n'est pas la méthode habituelle (« méthode que tu inventes aujourd'hui ») mais valide cette possibilité de travail en la caractérisant grammaticalement : « tu as voulu remplacer un verbe par un autre ». L'enseignant s'adresse alors aux autres élèves qui ont donné la réponse à la place de l'élève interrogé, car il ne cautionne pas ce comportement. Cette réponse donnée masque celle que l'élève interrogé aurait pu faire (« une réponse qui n'est peut-être pas la sienne »). Cet échange montre une volonté de l'enseignant de laisser s'exprimer chacun et de prendre en compte les réponses même si elles ne sont pas conformes aux attendus de l'enseignant.

Pour affiner cela, il faudrait travailler sur les critères utilisés pour les classes C et D, ce que nous ne faisons pas ici dans le cadre de ce travail. Nous nous en tenons donc aux constats ci-dessus, d'un enseignant dirigeant mais ouvert aux propositions des élèves.

Après l'observation classe par classe de cette première séance de l'ingénierie didactique sur la mise en place des outils *mot signal* et *balles d'accord*, nous proposons une analyse plus globale de ces résultats.

8.9.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe F

La phrase choisie est la même que pour la classe E, phrase simple prototypique avec un accord sujet-verbe au pluriel non perceptible à l'oral, ce qui permet une centration sur l'objectif de la séance. Nous ne notons aucune contextualisation ni aucune référence à des routines de classe. La mesure de la part de temps disponible rend compte d'un enseignement centré sur la tâche. Toutefois, comme pour la classe D, nous nous interrogeons sur la nature de cette tâche, l'essentiel des transitions proposées par l'enseignant étant d'ordre pédagogique. Nous notons aussi une digression. En ce qui concerne la démarche adoptée, les FST par questions-réponses et magistrales sont utilisées de façon quasiment identique. Si l'enseignant accorde une place aux interactions et aux conceptions métagraphiques, il reste dirigeant.

8.10. Analyse globale de ces résultats.

Nous reportons dans des tableaux les éléments saillants des points examinés pour chaque classe. Nous proposons cette analyse tout d'abord pour les pratiques déclarées, puis pour les pratiques observées selon la triple dimension explorée : mésogénétique, chronogénétique, topogénétique.

8.10.1. Point de synthèse sur les pratiques déclarées

Nous reprenons dans le tableau ci-dessous les critères issus des entretiens.

Tableau 89 : synthèse sur les pratiques déclarées des six classes avec ingénierie

	Niveau des élèves		**Démarche d'enseignement**	**Lien avec la recherche et les dispositifs innovants**	**A priori sur l'ID**
	Perçu	**Réel (tests)**			
A	Bon	Au-dessus de la médiane	Démarche déductive	Non	Favorable
B	Moyen	En dessous de la médiane	Démarche déductive.	Non	Favorable
C	En progression	Au-dessus de la médiane	Démarche inductive	Non	Favorable
D	En progression ; Pas vraiment de souci avec les accords	En dessous de la médiane	Démarche inductive	Oui connaissance de la phrase dictée du jour	Favorable
E	Normal et en progression	Au-dessus de la médiane	Démarche inductive	Non	Favorable
F	De très grosses disparités	Proche de la médiane (dessus/dessous)	Démarche déductive	Non	Favorable mais souligne l'écart avec sa pratique

Suite aux résultats et à l'analyse de ces entretiens, il ressort plusieurs points.

Les pratiques déclarées montrent une grande variabilité, notamment quant à la démarche habituellement suivie pour l'enseignement de l'orthographe. Démarches inductive et déductive sont également réparties.

Nous sommes comme déjà évoqué avec les enseignants sans ingénierie au chapitre 7 entre une focalisation sur le pôle savoir (apprentissage et entrainement sur les règles) et/ou sur le pôle élève (différenciation, participation, réflexion) du triangle didactique (Chevallard, 1985), rappelant le constat fait par J. Houssaye (2014) de la persistance de la pédagogie traditionnelle. L'enseignant de la classe B qualifie ainsi sa démarche de « classique » et se dit dans l'impossibilité d'en proposer une autre au vu du niveau de ses élèves. Nous nous interrogeons alors sur la mise en place de l'ingénierie, définie comme démarche inductive, par les enseignants éloigné de cette démarche, comme le souligne l'enseignant F par exemple. Toujours en lien avec l'ingénierie didactique, aucun enseignant, hormis l'enseignant de la classe D, n'évoque un lien entre sa pratique et les dispositifs innovants. Ceux-ci semblent donc être une découverte. Par ailleurs, la dictée est une constante dans les exercices proposés. Tout comme nous l'avions remarqué pour les enseignants sans ingénierie au chapitre 7, la dictée est toujours l'exercice emblématique, le poids de la tradition et de la doxa étant encore ici bien présent. La dictée est aussi proposée dans l'ingénierie mais sous la forme de la phrase dictée du jour, évoquée comme exercice connu par l'enseignant de la classe D seulement. En revanche tous les enseignants sont favorables à la mise en œuvre de l'ingénierie, qu'ils trouvent intéressante et répondant pour la plupart à un besoin de formation et de renouveau. Ils sont tous partie prenante pour ce travail de recherche.

En ce qui concerne les élèves de ces classes, les avis des enseignants divergent sur leur niveau. Ces avis semblent corroborer les résultats aux tests orthographiques de novembre avec 3 classes au-dessus de la médiane (A, C, E), deux classes en-dessous (B, D) et une classe toujours sur le fil (F). Nous nous étonnons toutefois des propos de l'enseignant de la classe D dont les résultats aux tests sont en-dessous de la médiane mais qui ne juge pas ses élèves en difficultés.

Au vu des variations quant à la démarche des enseignant (déductive/inductive) nous ne pouvons pas faire de lien entre cette démarche et le niveau des élèves. En revanche cela nous ramène aux choix faits par les enseignants et à la déclinaison de leur pratique d'enseignement déclarée sur le terrain, ce que nous abordons à présent à travers les trois points de vue que sont la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse.

8.10.2. Du point de vue de la mésogénèse

8.10.2.1. Supports de travail

Les phrases choisies par les enseignants témoignent d'une plus ou moins grande complexité au vu des difficultés de l'orthographe française évoquées au chapitre 1. Nous reprenons ces difficultés pour caractériser la complexité de la phrase choisie.

Tableau 90 : caractérisation du support de travail des six enseignants avec ingénierie

	Phrase choisie	**Des accords non perceptibles à l'oral**	**Un verbe au pluriel**	**La présence de rupteurs**	**Un verbe homophone d'un nom**	**Autre difficulté**
A	Ces vipères bleues attaquent le fauve.	X	X			
B	Les élèves de la classe terminent un exercice puis ils le corrigent.	X	X	X		Deux phrases coordonnées par l'adverbe puis
C	L'abominable homme des neiges effraie les touristes.	X		X		Lexique difficile : abominable, effraie
D	L'abominable homme des neiges effraie les touristes.	X		X		Lexique difficile : abominable, effraie
E	Les jeunes élèves de la classe préparent un goûter.	X	X	X		
F	Les jeunes élèves de la classe préparent un goûter.	X	X	X		

En ce qui concerne la dimension mésogénétique avec le choix de l'enseignant quant à la phrase travaillée et la caractérisation des outils proposés par l'ingénierie (*balles d'accord* et *mot signal*), trois enseignants ont choisi de travailler sur des phrases prototypiques (accord sujet-verbe au pluriel avec marque du nombre non perceptible à l'oral mais sans autre difficulté), deux enseignants sur des phrases avec un accord sujet-verbe au singulier (s'éloignant en cela de l'ingénierie) et un enseignant sur une phrase complexe. Nous remarquons toutefois une harmonisation du choix des phrases en fonction de la classe et de l'école, ce qui montre un souci de concertation entre les enseignants. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur le fait d'avoir choisi des accords sujet-verbe différents, sachant que c'est l'accord sujet-verbe au pluriel qui était préconisé par l'ingénierie proposée car étant perçu par les chercheurs comme difficile.

8.10.2.2. Scénario de la séance

Nous observons une grande variabilité quant à l'organisation des différentes phases de la séance selon les enseignants. Nous rappelons que le cadre fourni aux enseignants par le chercheur est identique et pour certains (C et D, E et F) le choix du support est le même.

Tableau 91 : tableau de synthèse des scénarii de la première séance des six enseignants avec ingénierie

	A	B	C	D	E	F
Temps séance	17'01	42'41	18'27	18'02	30'42	25'35
Phase 1	Lire la phrase distribuée	Consignes enchaînées par l'enseignant. Travail individuel des élèves puis correction collective immédiate pour chaque partie.	Rechercher le verbe de la phrase	Rechercher le verbe de la phrase	Consignes enchaînées par l'enseignant. Travail individuel des élèves.	Consignes enchaînées par l'enseignant. Travail individuel des élèves puis correction collective immédiate pour chaque partie.
Phase 2	Rechercher le verbe de la phrase	Synthèse collective des étapes	Rechercher le sujet	Rechercher le sujet	Correction collective des étapes	Synthèse collective des étapes
Phase 3	Rechercher le sujet de la phrase	Copie de la leçon	Caractériser le GNS	Etablir un lien entre les mots dans le GNS	Synthèse collective des étapes	Copie de la leçon
Phase 4	Faire le lien entre le sujet-donneur et le verbe-receveur pour écrire la terminaison du verbe		Réfléchir sur l'accord	Faire la synthèse de la leçon sur l'utilisation des *balles d'accord* pour faire une chaine d'accord	Synthèse collective écrite pour laisser une trace. Les élèves dictent, l'enseignant écrit au tableau.	
Phase 5	Faire la synthèse de la séance sur cette mise en place des outils		Poursuivre le travail sur l'accord dans le GNS	l'accord du verbe et la justification de la terminaison		
Phase 6			Transférer ce travail d'accord dans le GNS sur un autre « *groupe de mots* »			
Phase 7			Institutionnalisation finale sur ces « *balles* », « *technique pour faire les accords dans les groupes nominaux* ».			

8.10.3. Du point de vue de la chronogénèse.

Là aussi la variabilité est flagrante. Le temps consacré à la présentation de ces outils pour les élèves, de 17'01 à 42'41, est très différent d'une classe à l'autre avec quand même une certaine harmonisation entre

les classes de même niveau d'une même école (exemple 18 :02 et 18 :27 pour les 2 classes de CM1 C et D). Nous remarquons aussi que la phrase complexe utilisée par l'enseignant de la classe B est celle qui demande le temps le plus long.

Tableau 92 : tableau récapitulatif du temps de travail disponible et des temps de ruptures pour les six enseignants avec ingénierie

	Contextualisation Oui/Non	Pourcentage de temps de travail disponible	Détail des temps de ruptures (pourcentages par rapport au temps total des ruptures)					
			Inserts			Transitions		Intermèdes
			Institutionnalisations	Régulations	Digressions	didactiques	pédagogiques	
A	OUI	80%	/	37%		19%	39%	1%
B	OUI	33%		6%	58%	7%	23%	5%
C	OUI	66%		0.8%		46%	52%	
D	NON	72%		22%	1%	17%	67%	6%
E	NON	82%		24%		16%	58%	
F	NON	76%		7%	16%	5%	67%	3%

La part de temps de travail disponible varie de 33% (Classe B) à 82% (classe E). Nous notons que les classes dont les élèves ont le mieux réussi aux tests orthographiques de novembre (A, C, E) sont celles qui ont le plus fort pourcentage de part de temps disponible (A et E). A l'inverse, les classes dont les élèves ont le moins bien réussi aux tests sont aussi celles qui font des digressions (notamment la classe B), rupture avec l'objectif de la séance. Même remarque avec les intermèdes. En ce qui concerne les transitions, les classes les plus performantes sont aussi celles qui font le plus de transitions pédagogiques. La dimension chronogénétique semble ainsi être un élément clé que nous approfondirons au chapitre 8 sur la mise en place de la *phrase dictée du jour*.

8.10.4. Du point de vue de la topogénèse.

Tableau 93 : forme scolaire de travail dominante et type d'enseignement pour la première séance des six enseignants avec ingénierie

	FST dominante	Pourcentage de la FST dominante	Plutôt de type guidant	Plutôt de type dirigeant
A	Q	52%	X	
B	Q	58%	X	
C	Q	75%	X	
D	Q	57%		X
E	Q	65%	X	
F	Q	51%		X

La démarche par questions-réponses est la démarche privilégiée par tous les enseignants mais dans des proportions variables, de 51% à 75%. Les enseignants des classes C et E obtenant les plus forts pourcentages, nous pouvons peut-être faire un lien entre la place accordée aux interventions des élèves et la réussite. De même, le type guidant, avec une large place laissée aux élèves, semble être plus favorable. Ce sont des pistes que nous souhaitons creuser plus avant au chapitre suivant.

Synthèse du chapitre 8

Le chapitre 8 est une analyse de la première séance de mise de l'ingénierie didactique dans six classes de fin de primaire Nous rappelons notre souhait de proposer une ingénierie didactique pour créer un contexte propice à la compréhension du fonctionnement didactique des enseignants et ainsi observer les écarts, témoins de *modèles disciplinaires en acte* (Garcia-Debanc, 2009), à travers les choix qu'opèrent les enseignants *in situ*. Ces résultats font apparaitre la *variabilité* (Bru, 1992) importante chez ces enseignants. Le script didactique proposé ne favorise pas l'harmonisation des pratiques, même quand la similitude est posée comme un préalable par les enseignants (classes C et D, E et F).

L'observation mise en place dans ce chapitre montre des écarts entre la démarche inductive préconisée dans l'ingénierie (l'enseignant devant être plus un guide qu'un « maitre ») et la pratique effective en classe. Nous repérons deux *styles didactiques* différents (Altet, 1993) : le type plutôt *guidant*, avec une centration sur les apprenants et de fait des élèves plutôt *collaborateurs actifs*. Le type, plutôt *dirigeant*, dit « en surplomb » (Schubauer-Léoni, 2008) avec une centration sur le contenu et des élèves plutôt *exécutants*. Ces styles semblent influencer les éléments mis en œuvre pour la gestion de la transposition didactique, tant d'un point de vue chronogénétique que mésogénétique.

Suite aux observations, un élément dynamique saillant dans la gestion des dimensions mésogénétique, chronogénétique et topogénétique, est le *contrat didactique*. Brousseau (1998) se plaçant dans la perspective du triangle didactique définit le *contrat didactique* avant tout par les interactions entre les différents acteurs d'une situation, ainsi que les régulations, effets ou dysfonctionnements qu'elles produisent. Pour cela, nous avons vu que les enseignants des classes C et D pouvaient se référer à des profils d'action didactique très différents (Bru, 1992) : maitre guide s'appuyant sur une dévolution du problème à l'élève ou seul responsable du sens du savoir. Même si cela n'est pas aussi tranché, il semblerait que le premier modèle soit favorable à la compréhension du sens de la tâche demandée, minimisant les écarts entre savoirs à enseigner, savoirs enseignés et savoirs des élèves.

Une redéfinition du contrat peut même aboutir à une situation provoquant la fin de la relation didactique pourtant souhaitée, par exemple lorsque l'enseignant D, énonce lui-même les réponses attendues des élèves. Nous pouvons voir là *l'effet Jourdain* (Brousseau, 1998) pour lequel les élèves restent sur l'activité formelle (de souligner, de tracer des flèches par exemple) alors que l'enseignant considère ces activités de traçage comme du savoir : reconnaître les liens entre sujet et verbe et accorder correctement les deux syntagmes. Nous pouvons peut-être évoquer aussi le fait de dévoluer la gestion didactique à un outil (ici les *balles d'accord*), outil qui serait pris comme une fin en soi dans une confusion entre le produit (l'apprentissage attendu, notamment grâce à une réflexion métaprocédurale) et la procédure.

Le fait que l'enseignant s'engage dans cette voie est peut-être le signe d'une situation didactique mal maitrisée. D'ailleurs, lors de la séance nous observons l'enseignant D revenir plusieurs fois sur sa fiche de préparation et ses notes, ce que nous n'avons pas observé pour l'enseignant C. L'enseignant D se centre davantage sur ses actions propres, sans vraiment prendre en compte les conceptions des apprenants, comme c'était attendu dans le troisième principe de l'ingénierie, notamment par le fait de favoriser la réflexion métacognitive grâce à l'émergence des conceptions métagraphiques des élèves.

Le fait de proposer un script didactique ne limite en rien la variabilité entre les pratiques. Nous remarquons autant d'écarts que pour les enseignants sans ingénierie (chapitre 7). Ces écarts sont aussi de même nature, notamment quant au style didactique de ces enseignants, ce que met particulièrement en lumière le synopsis analysant les formes scolaires de travail (Q/M)

Au vu de ces écarts, nous pouvons nous interroger sur la possibilité d'une appropriation d'une ingénierie didactique, même si les enseignants concernés sont volontaires et motivés pour ce travail, comme le soulignent leurs propos dans les entretiens.

Cette variabilité souligne les limites de la transposition du savoir à enseigner au savoir enseigné, chaque enseignant s'emparant de l'ingénierie d'une manière différente. C'est ce que souligne Goigoux lorsqu'il analyse l'activité des enseignants comme une « tâche redéfinie » (Goigoux, 2007), pointant la singularité de chaque situation entre « routines professionnelles » et « inventivité ». Ainsi, même si le script de la séance est identique, chaque enseignant élabore des actions professionnelles qui lui sont propres et qui déterminent des profils d'action dépendant essentiellement, selon le chercheur de trois éléments : sa situation de travail, les élèves et lui-même (Goigoux, 2007).

A partir de là et pour la poursuite du travail d'analyse, nous formulons trois questions :

- Cette séance n'est peut-être pas suffisamment explicite pour les enseignants quant aux attendus, et qui plus est dans cette proposition de travail sur la mise en place d'outils nouveaux dont on a vu dans les entretiens qu'ils pouvaient même être en opposition avec la démarche utilisée jusque-là (enseignant F notamment)
- Cette séance est peut-être trop axée sur la mise en place de connaissances procédurales qui ont pu faire oublier à certains des enseignants les autres principes de l'ingénierie comme les connaissances métaprocédurales nécessaires à la compréhension d'un tel travail. Nous pensons notamment au lien entre le *mot signal* et les marques du nombre non perceptibles à l'oral, ou encore les flèches reliant les balles comme autant de traces du lien entre donneur et receveur.
- Nous sommes aussi dans une première séance de mise en place. Peut-être que les enseignants ont besoin de temps afin de s'approprier l'ingénierie didactique proposée.

Nous nous proposons de décrire et d'analyser dans le chapitre suivant les séances de ces mêmes enseignants quant à la proposition de l'exercice clairement défini de la phrase dictée du jour. En effet, cet exercice, présents dans les travaux de Brissaud et Cogis (2011), est clairement explicité quant à la démarche à adopter. Par ailleurs, le travail sur les connaissances métacognitives est clairement posé dans

cet exercice, outil pour l'enseignant pour accéder aux conceptions métagraphiques de ses élèves. Enfin, il s'agit là d'une séance proposée au moins deux semaines plus tard que celle de mise en place de l'ingénierie. Nous pensons ainsi que les enseignants ont eu le temps de se familiariser avec l'ingénierie proposée, et que cela tend à réduire la variabilité des pratiques.

CHAPITRE 9 - Analyse de la 5ème séance de l'ingénierie didactique dans six classes de fin de primaire : la mise en place de la phrase dictée du jour

Tout comme pour le chapitre 8, nous portons notre attention sur les pratiques des six enseignants mettant en œuvre l'ingénierie didactique, et plus particulièrement dans ce chapitre 9, lors de la 5ème séance sur la mise en place de la *phrase dictée du jour* (Cogis, 2005, Brissaud, Cogis, 2011). Cette étude, s'appuyant sur l'observation *in situ* de la mise en œuvre de cet exercice, se propose de mettre en lumière certaines caractéristiques de l'appropriation de ce dispositif par les enseignants, et de répondre à ces questions de recherche :

- Dans le cadre de la transposition didactique (Chevallard, 1991) et d'une étude descriptive, comment les enseignants mettent-ils en œuvre l'ingénierie didactique et ses principes?
- Quels choix font les enseignants de l'étude et en quoi l'emploi du métalangage et le recours aux manipulations syntaxiques sont-ils représentatifs de ces choix et de leur influence ?
- Et enfin, peut-on faire un lien entre ces choix et l'apprentissage de la notion d'accord sujet-verbe ?

Nous rappelons que le chapitre 8 a mis en lumière la *variabilité* (Bru, 1992) et les écarts, à travers les choix qu'opèrent les enseignants *in situ*. La description des pratiques d'enseignement a aussi montré des écarts entre la démarche inductive préconisée dans l'ingénierie (l'enseignant devant être plus un guide qu'un « maitre ») et la pratique effective en classe, avec l'émergence de deux *styles didactiques* différents (Altet, 1993) : le type plutôt *guidant* (Classes A, B, C, E) et le type plutôt *dirigeant* (Classes D et F) Ces résultats ont été mis en lien avec le fait qu'il s'agissait d'une première séance de mise en place de l'ingénierie et nous ont amenée à formuler trois questions sur le fait que la première séance de mise en place de l'ingénierie :

- n'était peut-être pas suffisamment explicite pour les enseignants quant aux attendus
- était peut-être trop axée sur la mise en place de connaissances procédurales pouvant faire oublier les autres principes de l'ingénierie comme les connaissances métaprocédurales nécessaires à la compréhension d'un tel travail.
- demandait davantage de temps afin que les enseignants s'approprient l'ingénierie didactique proposée.

Nous souhaitons, à travers l'observation et l'analyse proposée dans ce chapitre 9, documenter plus finement les pratiques des six enseignants mettant en œuvre l'ingénierie, tout en tenant compte de ces interrogations. C'est pourquoi nous avons choisi précisément d'observer ces mêmes enseignants lors d'une séance mettant en œuvre l'exercice de la *phrase dictée du jour* : exercice explicite quant à la démarche à adopter, travail sur les connaissances métacognitives et métagraphiques clairement posé, et séance proposée deux semaines plus tard (séance 5), laissant aux enseignants davantage de temps de se familiariser avec l'ingénierie proposée.

Pour cela, nous analysons les données recueillies dans les séances filmées en utilisant à nouveau le triplet mésogénèse, chronogénèse et topogénèse, pour mettre en lumière et caractériser les pratiques de ces six enseignants. Ces trois dimensions nous servent de cadre pour des points d'analyse précis et évoqués comme déterminants pour l'analyse dans les chapitres précédents. Nous précisons que la séance a été filmée dans chaque classe de façon écologique, le chercheur n'intervenant pas dans le déroulement.

Pour la dimension mésogénétique, nous étudions les supports de travail, ainsi que les procédures et manipulations proposés par les enseignants pour trouver le verbe et le sujet, sémantiques, syntaxiques, multiples et leur efficacité. Nous portons attention aux manipulations syntaxiques utilisées pour le traitement de l'accord sujet-verbe, comme autant d'indices pour l'observation des pratiques enseignantes, et pensons ce recours aux manipulations syntaxiques comme une preuve du degré d'expertise dans l'analyse de la langue (Nadeau et Fisher, 2014). Nous analysons les résultats pour chacune des classes selon cinq critères :

- la procédure proposée par l'enseignant pour trouver le sujet
- le type de procédure : syntaxique ou sémantique
- le fait que ce soit l'enseignant ou l'élève qui verbalise à propos de cette procédure
- si cette procédure est simplement nommée ou si elle est aussi appliquée grâce à des manipulations syntaxiques
- et enfin si les élèves portent un « jugement de grammaticalité » (Boivin, 2014)

Pour la dimension chronogénétique, nous étudions le déroulement et les différentes phases choisis par les enseignants pour la progression du savoir dans leur séance. Nous analysons les conditions d'instauration de la relation didactique à travers la contextualisation de la séance comme condition du sens donnée à la tâche et comme lien entre la tâche d'orthographe demandée dans cette séance et son ancrage dans une séquence plus large de construction de la compétence d'accorder où vigilance orthographique et production écrite sont liées. Nous examinons aussi la centration sur les objectifs fixés pour l'exercice de la phrase dictée du jour, à savoir un travail sur la mise au jour des conceptions métagraphiques des élèves et une discussion sur les procédures grammaticales permettant une révision orthographique efficiente, les étapes de l'exercice étant données dans la fiche séance : dictée, relevé des graphies, discussion et éventuellement appui sur l'outil *balles d'accord*. Nous posons cette centration sur les objectifs comme le témoin de la part de temps de travail disponible.

Enfin pour la dimension topogénétique, nous analysons grâce aux manipulations syntaxiques, utilisées en interaction en classe, qu'elle est la place laissée aux élèves et à leur raisonnement. Nous discutons alors le rôle des échanges verbaux dans ces classes et leur importance pour l'évolution des conceptions et l'acquisition de la notion d'accord sujet-verbe.

Ainsi, reprenant les propos de Brissaud, Cogis, Totereau (2014), selon lesquels « les difficultés de l'orthographe grammaticale ne peuvent être envisagées indépendamment de la façon dont elles sont traitées en classe. » (2014, p. 12), nous souhaitons, grâce à l'étude de ces six séances filmées en classe, mettre en relation pratiques de classe et apprentissages effectifs des élèves, afin de documenter comment l'accord sujet-verbe s'enseigne en classe.

Avant d'analyser les pratiques des enseignants dans les six séances filmées, nous faisons un rappel rapide sur l'exercice de la *phrase dictée du jour*, ainsi que sur le contexte de cette séance.

9.1. L'exercice de la phrase dictée du jour et le contexte de la recherche

Comme évoqué dans le chapitre 2, plusieurs recherches se sont donné pour objectif d'étudier l'impact des dispositifs innovants dont la *phrase dictée du jour* fait partie. Ce sont entre autres les travaux de Cogis (2007), Nadeau, Fisher (2010), Nadeau, Fisher, Cogis (2012), Brissaud, Cogis, Totereau (2014) et ceux de l'étude québécoise récentes de Nadeau et Fisher (2014), basée sur *la phrase dictée du jour* et la *dictée zéro faute*. Les résultats se révèlent positifs quant à ces deux exercices avec des progrès « hautement significatifs » des élèves des 41 classes de l'étude. Les chercheures soulignent aussi le fait que ces progrès sont interdépendants du travail et du rôle « crucial » de l'enseignant et de ce qu'il propose.

9.1.1. Description de l'exercice de la phrase dictée du jour

Pour que les propositions des enseignants favorisent ces progrès, l'exercice de la phrase dictée du jour, adapté des ateliers de négociation graphique (Haas, 1999), doit permettre l'émergence et l'évolution des représentations des élèves grâce à la confrontation entre pairs, en aval de la phrase dictée (Cogis, 2005, Brissaud, Cogis, 2011). Pour cela, après avoir dicté une phrase, l'enseignant relève au tableau toutes les graphies proposées par les élèves afin de les soumettre à discussion. La justification des choix doit permettre d'écarter les graphies erronées. Les échanges verbaux ont un rôle fondamental pour la confrontation et l'évolution des conceptions. Les élèves ont un rôle de chercheurs (expliquer le raisonnement, apprendre à justifier), tandis que l'enseignant joue le rôle de guide, « il distribue la parole et ne se satisfait pas de la bonne réponse, donnée par les meilleurs élèves. Il écoute, reformule, relance, guette. » (Cogis, Brissaud, 2011, p. 65). Ce rôle est primordial pour favoriser réflexion des élèves et approche métacognitive.

9.1.2. Contexte de la séance sur la phrase dictée du jour

Pour cette étude, nous nous appuyons sur le travail en classe filmé des six enseignants à qui nous avons proposé une ingénierie didactique dont l'exercice de la phrase dictée du jour est un élément principal (nous renvoyons pour les détails au chapitre 4) : deux en CM1 (classes C et D), deux en CM2 (classes E et F) et deux en CM1/CM2 (classes A et B), enseignants, qui, nous le rappelons, sont volontaires et donc

a priori favorables à la mise en place de cette l'ingénierie. La séance de mise en œuvre de l'exercice de la phrase dictée du jour est la cinquième. Nous rappelons que les enseignants ont tous les éléments pour cette mise en place, suite à un entretien préalable, à des extraits du livre de Brissaud et Cogis (2011) « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? » sur cet exercice et à une fiche séance détaillée dans le chapitre 4 et que nous remettons ici pour mémoire :

Tableau 94 : fiche séance donnée aux enseignants. 5ème séance : la phrase dictée du jour

Déroulement	**Objectifs (programmes 2008)**	**Place de l'enseignant**	**Modalités**
La phrase dictée du jour : comprendre la nécessité de la réflexion et faire évoluer les conceptions. La phrase est écrite au tableau par un élève pendant que les autres la copient sur leur cahier de brouillon. Toutes les graphies trouvées par les élèves seront ensuite relevées et discutées par l'ensemble du groupe. Possibilité d'utiliser les *balles d'accord* pour vérification. Phrases à dicter en fonction de l'analyse et des hypothèses faites à la suite du PRETEST : - Le chat des voisins parle. (impact sémantique) - Les rayons de la lune brillent dans le ciel (impact sémantique) Le coiffeur coiffe mes amis et il les brosse. (homophone) - Les joueurs de rugby visent la barre et ils la touchent. (homophone)	→ *Écrire sans erreur sous la dictée* → *Appliquer la règle d'accord du verbe avec son sujet* → *distinguer nom et verbe*	L'enseignant a une fonction de guide dans le débat. Il est celui : -qui distribue la parole - qui reformule -qui donne occasionnellement son point de vue. Il ratifie en quelque sorte ce que les élèves ont trouvé par eux-mêmes.	Ce travail est à effectuer au moins 1 fois tous les 15 jours jusqu'à la fin de l'année, en partant de phrases données pour l'ingénierie (jusqu'au mois de mars) puis extraites des productions des enfants. Il alterne avec la phrase donnée du jour.

Cette fiche séance reprend le déroulement de l'exercice et apporte des précisions sur :

- les objectifs institutionnels des programmes de 2008 en vigueur au moment des séances
- des exemples de phrases servant de proposition de support. L'enseignant peut soit choisir de se servir des phrases proposées, soit en inventer une de même structure. Les exemples sont choisis en lien avec les difficultés épistémologiques et psycholinguistiques déjà évoquée dans le chapitre 1 : des marques du nombre non perceptibles à l'oral, un verbe du premier groupe, un accord sujet/verbe au singulier ou au pluriel, la présence de rupteurs.
- la discussion collective et le travail sur les conceptions des élèves, avec une place respective de l'enseignant (« guide ») et de l'élève (« chercheur ») sans équivoque.

Examinons à présent ces six séances selon le triplet mésogénèse, chronogénèse, topogénèse.

9.2. Dimension mésogénétique

Pour cette partie, nous étudions dans un premier temps les supports de travail utilisés. Puis nous examinons, dans un deuxième temps, les procédures choisies par les enseignants en nous focalisant sur

les procédures pour trouver le sujet, ainsi que leur nature : sémantiques, morphosyntaxiques ou multiples, et leurs effets sur le travail des élèves.

9.2.1. Supports de travail pour la 5ème séance de l'ingénierie didactique

Pour déterminer les critères d'analyse des supports de travail, nous nous appuyons sur l'étude de Brissaud, Cogis, Totereau (2014) qui étudie les performances orthographiques quant au marquage du pluriel du nom, de l'adjectif et du verbe au présent de l'indicatif, et dont il ressort principalement que :

- Le pluriel est ce qui pose le plus de problème.
- Le pluriel verbal pose davantage de difficultés aux élèves que le pluriel nominal.
- Certains pluriels sont plus difficiles à marquer que d'autres, notamment s'il y a homophonie :
    - l'accord est facilité si les formes phonologiques sont différenciées (peut/peuvent est plus facile à marquer morphologiquement que mange/mangent),
    - la présence de rupteurs vient rompre la chaine d'accords et perturbe le raisonnement, les élèves appliquant dans cette situation une procédure relevant du principe d'accord de proximité.

Comme évoquée précédemment avec la fiche séance, les phrases support pour cette séance de mise en place de la phrase dictée du jour étaient fournies à l'enseignant. Il pouvait cependant faire des choix parmi les quatre propositions, notamment pour ajuster sa séance aux besoins des élèves constatés lors de la passation du prétest orthographique en amont du travail avec l'ingénierie didactique.

Suite à un tableau synthétique sur les phrases choisies par les enseignants, nous proposons une analyse pour chaque classe. Nous analysons chacune des phrases choisies par les enseignant selon ces critères en portant une attention particulière au choix des verbes (1er groupe, singulier/pluriel), à la présence ou non de rupteurs et à l'homophonie.

9.2.1.1. Tableau synthétique des phrases choisies par les enseignants

Tableau 95 : Tableau synthétique des phrases choisies par les enseignants avec les principales difficultés repérées. Nous indiquons les difficultés présentes (O pour OUI, N pour NON)

CLASSES	PHRASE(S) CHOISIE(S)	Verbe du premier groupe	Accord sujet verbe au pluriel	Rupteurs	Homophonie
A - CM1-CM2	*La laine des chaussettes réchauffe nos pieds gelés.*	O	N	O	N
B - CM1-CM2	*Le chat des voisins parle.*	O	N	O	N
	Les rayons de la lune brillent dans le ciel.	O	O	O	N
	Le coiffeur coiffe mes amis et il les brosse.	O	N	O	O
C - CM1	*Les chats du quartier hurlent dans la nuit.*	O	O	O	N
	Les rayons de la lune brillent dans la nuit.	O	O	O	N
D - CM1	*Les rayons de la lune brillent dans le ciel.*	O	O	O	N
E - CM2	*Le chat des voisins parle.*	O	N	O	N
	Les rayons de la lune brillent dans le ciel.	O	O	O	N
	Le coiffeur coiffe mes amis et il les brosse.	O	N	O	O

	Les joueurs de rugby visent la barre et ils la touchent.	O	O	O	O
F - CM2 Précision : il ne s'agit pas de phrases dictées mais de phrases données à compléter**.**	*La ville de 15000 habitants aux USA produit 11250 tonnes de déchets par an.*	N	N	O	N
	Le jeudi soir, les élèves du club de théâtre (apprendre) ….… à jouer la comédie.	N	O	O	N
	Les jours de pluie, pratiquement chaque fois, le vélo de Xavier (rester)…..… dans le garage.	O	N	O	N
	Combien (coûter) ….. les bonbons jaunes ?	O	O	N	N
	La voiture de mes parents, le matin, (démarrer) ….. avec difficultés.	O	N	O	N
	Cet animal des montagnes, souvent, (partir) ….. pêcher des saumons.	N	N	O	N

9.2.1.2. Synthèse sur les choix des supports de travail des six enseignants

De façon générale, le choix des phrases respecte les propositions de la fiche séance avec des phrases de structure N1 + N2 + V. Les enseignants B, C, D et E reprennent les phrases données en exemples dans cette fiche. Tout comme pour la séance 1, les enseignants des classes C et D choisissent la même phrase comme cœur de séance. Nous notons que les enseignants de la classe A et C proposent une phrase nouvelle et conforme aux attentes (*La laine des chaussettes réchauffe nos pieds gelés*. classe A et *Les chats du quartier hurlent dans la nuit.* classe C) En revanche, l'enseignant de la classe F propose des phrases et un exercice différents.

La différence essentielle entre les enseignants repose sur le choix du nombre de phrases proposées (de 1 à 4) et de l'ordre dans lequel elles sont proposées. Cela a une influence notamment quant à la réflexion sur le critère de l'accord sujet-verbe au pluriel.

Concernant le critère lié à l'opacité de l'orthographe française, hormis pour l'enseignant de la classe F, tous les enseignants semblent avoir perçu l'importance de travailler sur les marques du nombre non perceptibles à l'oral, notamment pour le nom noyau du GNS et pour le verbe. Ils font ainsi le choix d'un verbe du premier groupe, favorisant la réflexion sur cette difficulté.

Pour le critère de l'accord sujet-verbe au pluriel, les variabilités sont grandes allant d'un respect total de ce critère (toutes les phrases proposées y répondent comme pour les classes C et D), un traitement alternant accord sujet verbe pluriel et singulier (classe B et E) et un non respect de ce critère avec une proposition unique de phrase avec accord sujet-verbe au singulier (Classe A)

Pour le critère sur la présence de rupteurs, tous les enseignants ont choisi de proposer des phrases contenant des rupteurs, avec, quasiment à chaque fois, l'emploi d'un complément de nom au nombre opposé à celui du nom noyau. La difficulté liée à la présence de ces rupteurs est par ailleurs augmentée du fait de la possible confusion sémantique pour le choix du donneur. Par exemple, les élèves de la classe A peuvent s'interroger sur ce qui réchauffe : la laine ou les chaussettes ? Ceux des classes C et D sur ce qui brille : les rayons ou la lune ? Cette confusion possible est poussée à l'extrême avec le choix des

classes B et E : qui parle, le chat ou les voisins ? Ces phrases nécessitent de s'appuyer sur une réflexion grammaticale et non plus seulement sémantique. Nous notons aussi que seuls les enseignants B et E proposent un pronom complément en guise de rupteur (*Le coiffeur coiffe mes amis et il les brosse*. classe B et E et *Les joueurs de rugby visent la barre et ils la touchent.* classe E), difficulté par ailleurs accrue du fait de l'homophonie pouvant susciter une confusion entre nom et verbe (*brosse, touchent*), difficulté qui n'est présente que pour ces deux propositions.

L'enseignant de la classe E se démarque en proposant un dispositif didactique différent des autres enseignants qui choisissent de dicter une ou plusieurs phrases les unes après les autres, en effectuant un travail formant un tout pour chacune d'elles. L'enseignant dicte quatre phrases simultanément mais pas aux mêmes élèves. Il s'agit d'une organisation en cascade : phrase 1 dictée aux deux premiers groupes de 4 élèves, phrase 2 dictée aux deux premiers groupes et aux deux groupes suivants, phrase 3 à ces deux derniers groupes et aux trois derniers groupes, phrase 4 dictée aux trois derniers groupes. Chaque groupe réfléchit ainsi sur deux phrases. Les groupes sont des groupes de besoin.

Tableau 96 : Tableau de répartition des phrases de la classe E en fonction des groupes de travail

Groupe 1 et 2	**Groupe 3 et 4**	**Groupe 5, 6 et 7**
Le chat des voisins parle. *Les rayons de la lune brillent dans le ciel.*	*Les rayons de la lune brillent dans le ciel.* *Le coiffeur coiffe mes amis et il les brosse.*	*Le coiffeur coiffe mes amis et il les brosse.* *Les joueurs de rugby visent la barre et ils la touchent.*

Les difficultés de ces phrases dictées sont croissantes, ce qui permet à l'enseignant de proposer une pédagogie différenciée en fonction des groupes, du fait de la nature de la difficulté, de leur longueur et des rupteurs employés dans les phrases. Les groupes 5, 6 et 7 ont les phrases les plus difficiles.

L'enseignant de la classe F se démarquent aussi sur le dispositif proposé. Le cœur de la séance n'est pas une phrase dictée du jour mais des exercices de complètement de verbes donnés à l'infinitif pour un travail identifié par l'enseignant comme un travail sur l'accord sujet-verbe. En préalable à ces exercices, l'enseignant donne une phrase à analyser qui sert de rappel de la procédure de révision avec l'utilisation du *mot signal* et des *balles d'accord*. Les élèves font ensuite l'exercice de complètement des verbes, d'abord individuellement, puis collectivement pour la correction successive des cinq phrases données. Hormis la différence quant au dispositif, nous soulignons aussi la différence avec les autres enseignants quant à la nature des difficultés dans les phrases. Nous ne voyons que très peu de difficultés pour l'accord sujet-verbe dans les phrases choisies, notamment pour des élèves de CM2 (choix du groupe des verbes, choix du nombre de l'accord sujet-verbe).

- Phrase donnée 1 (entrainement) : *La ville de 15000 habitants aux USA produit 11250 tonnes de déchets par an.*

Cette phrase donnée ne présente que peu de similitudes avec les exemples de phrases proposés dans la fiche séance pour cette cinquième séance de l'ingénierie didactique. L'accord sujet-verbe est au singulier. Le verbe choisi est un verbe du troisième groupe dont on entend les marques du nombre. Nous relevons toutefois la présence d'un complément du nom rupteur mais qui ne semble pas poser les problèmes liés au sens que nous avons pu évoquer pour les autres classes.

- Phrase donnée 2 (à compléter) : *Le jeudi soir, les élèves du club de théâtre (apprendre) …..… à jouer la comédie.*

L'accord sujet-verbe est au pluriel, accord problématique pour les élèves qui doivent ajouter la marque du nombre au verbe. Néanmoins ce travail est facilité par le fait que la marque du nombre est perceptible à l'oral (verbe du troisième groupe, *apprend/apprennent*). Par ailleurs, le rupteur qui est au singulier ne pose pas de problème particulier d'un point de vue sémantique car seul un être animé (ici *les élèves*) est censé pouvoir apprendre. La difficulté que nous repérons est la longueur de la chaine d'accord (N + 4 avant le V).

- Phrase donnée 3 (à compléter) : *Les jours de pluie, pratiquement chaque fois, le vélo de Xavier (rester).…… dans le garage.*

L'accord sujet-verbe est au singulier, accord qui pose normalement le moins de difficulté, avec un rupteur lui aussi au singulier. Et là encore aucune confusion sémantique possible. Cette phrase ne pose donc, selon nous, aucun problème particulier.

- Phrase donnée 4 (à compléter) : *Combien (coûter) ….. les bonbons jaunes ?*

L'accord sujet-verbe est au pluriel et la difficulté semble reposer sur l'inversion du groupe sujet. Néanmoins aucun autre groupe en début de phrase ne peut fausser cet accord. La difficulté semble ici d'ajouter la bonne marque au verbe, d'autant plus que celle-ci n'est pas perceptible à l'oral (verbe du premier groupe, *coûte/coûtent*).

- Phrase donnée 5 (à compléter) : *La voiture de mes parents, le matin, (démarrer) ….. avec difficultés.*

L'accord sujet-verbe est au singulier, accord qui pose normalement le moins de difficulté, mais avec un rupteur complément de nom au pluriel dans le groupe nominal et un groupe complément circonstanciel de temps en incise. Néanmoins il semble qu'il y ait peu de confusion sémantique possible entre le nom noyau *voiture* et celui du complément de nom *parents*, le verbe *démarrer* étant associé préférablement à *voiture*. La difficulté nous parait donc reposer essentiellement sur la longueur de la chaine d'accord.

- Phrase donnée 6 (à compléter) : *Cet animal des montagnes, souvent, (partir) ….. pêcher des saumons.*

La construction et les difficultés sont identiques à la phrase 5. Nous notons toutefois que l'accord du verbe est facilité du fait d'un choix de verbe du troisième groupe (contre un verbe du premier groupe pour la phrase D) pour lequel la distinction du nombre est perceptible à l'oral (*part/partent*).

Suite à cette analyse, nous ne voyons que très peu de difficultés pour l'accord sujet-verbe dans ces phrases, telles que nous les avons définies, notamment pour des élèves de CM2. Nous pensons que la démarche grammaticale sera peu sollicitée, au profit de la démarche sémantique, du fait de la proposition de phrases peu complexes mais aussi du fait que le verbe est déjà indiqué (entre parenthèse à l'infinitif). Les élèves n'ont pas à effectuer une démarche grammaticale complète. Il ne semble pas non plus y avoir de progression de difficultés au fil des phrases comme nous l'avons noté pour l'enseignant de la classe E. Nous nous interrogeons sur les objectifs d'enseignement de ce travail et les apprentissages qui peuvent y être associés.

La démarche grammaticale, importante dans les principes posés par l'ingénierie didactique et jugées comme favorisante pour les apprentissages (vs la démarche sémantique) peut ne pas être réellement sollicitée du fait des phrases peu complexes mais aussi du verbe déjà indiqué entre parenthèse à l'infinitif. Les élèves n'ont donc pas à effectuer une démarche grammaticale complète, nécessaire pour accorder, comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1. L'accord en nombre est un processus cognitif complexe avec des tâches multiples à effectuer : catégoriser les mots, identifier les liens qui les unissent, connaître règles d'accord et codage associé, les utiliser ensuite à bon escient. Il ne semble pas non plus y avoir de progression de difficultés au fil des phrases. Les choix de l'enseignant F ne sont pas en accord avec l'ingénierie didactique proposée.

Les choix de ces six enseignants montrent, comme lors de l'analyse de la première séance au chapitre 8, une variabilité des pratiques d'enseignement, même si les propositions de l'ingénierie didactique étaient précises quant à cet exercice de la *phrase dictée du jour*. L'analyse met aussi en évidence la plus ou moins grande pertinence des choix de phrases. Ces choix influent sur les notions travaillées comme l'accord sujet-verbe au singulier ou au pluriel. Ils sont aussi plus ou moins facilitateurs quant à l'émergence des conceptions des élèves. En effet, nous pouvons penser que les discussions seront d'autant plus riches et révélatrices de conceptions métagraphiques que les phrases proposées seront complexes. Nous souhaitons à présent affiner ce point grâce à l'analyse des manipulations syntaxiques pour voir si un lien peut être établi entre le choix des phrases dictées et les conceptions métagraphiques des élèves.

9.2.2. Procédures pour trouver le sujet

9.2.2.1. Quelques rappels terminologiques sur l'accord sujet verbe

Nous avons posé dans le chapitre 1 quelques principes grammaticaux d'identification des termes de verbe et de sujet. Ainsi, l'identification du verbe relève de critères de trois ordres :

- sémantique : le verbe exprime l'action ou l'état du sujet.
- morphologique : le verbe connait des flexions multiples selon la personne, le nombre, le groupe, le temps, le mode ou la voix, qui peuvent être mises en évidence grâce à des transformations d'énoncés.

- syntaxique : le verbe, mot noyau de la phrase, s'identifie grâce aux liens entre les différents constituants de la phrase, notamment avec le groupe sujet.

Pour l'identification du sujet, nous avons retenu les cinq propriétés proposées par Riegel pour le circonscrire (Riegel, *et al*. 2008, p. 129) :

- c'est le premier constituant obligatoire de la phrase
- il régit les marques du verbe
- il peut être mis en évidence grâce à l'extraction par c'est…qui
- il fait partie des constituants nominaux
- il devient complément d'agent en cas de passivation

Nous avons souligné que la définition du sujet donnée par Riegel exclut le principe sémantique, qui serait que le sujet est celui qui fait l'action. Pour le grammairien, ce type de reconnaissance, qui fait pourtant partie de la tradition grammaticale, peut engendrer des erreurs (Riegel, 2008), notamment avec des groupes nominaux sujets longs ou des verbes d'état. Ce critère de reconnaissance est, selon Riegel, à proscrire. Il fait par ailleurs la même remarque pour le principe sémantique de reconnaissance du verbe.

Nous avons donc retenu lors de ce premier chapitre les principes morphologiques et syntaxiques comme favorisant la reconnaissance.

Selon ces principes et pour pouvoir orthographier correctement selon la règle grammaticale *Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet*, nous avons aussi souligné que la logique .morpho-syntaxique était de mise en opposition à la définition logico-sémantique (*Le sujet fait l'action)*, pourtant souvent utilisée dans les manuels scolaires (Gourdet, 2009).

L'accord sujet-verbe implique donc une attention au système orthographique et un travail sur la « chaine d'accord » (Jaffré, Bessonnat, 1993), dans une logique morpho-syntaxique, afin de déterminer les liens entre les groupes.

Nous étudions à présent le traitement des différentes parties du discours dans les pratiques d'enseignement, notamment à travers les approches morpho-syntaxiques et/ou sémantiques proposées par les enseignants de cette étude. Nous pensons ce recours aux manipulations syntaxiques comme une preuve du degré d'expertise dans l'analyse de la langue (Nadeau et Fisher, 2014). Nous consignons les choix des six enseignants dans un tableau de synthèse des procédures et manipulations utilisées pour trouver le sujet.

9.2.2.2. Tableau de synthèse des procédures pour trouver le sujet

Comme déjà indiqué en introduction, nous étudions les procédures d'accord sujet-verbe, et plus particulièrement les procédures pour trouver le sujet. Nous les avons choisies suite au contraste auquel elles donnent lieu en fonction des choix des enseignants. Nous limitons notre corpus aux moments relevés dans les retranscriptions sur ces procédures. Nous précisons aussi que les retranscriptions concernent

uniquement les premières phrases travaillées par les enseignants. Nous analysons les résultats pour chacune des classes selon cinq critères :

- la procédure proposée par l'enseignant pour trouver le sujet
- le type de procédure : syntaxique ou sémantique (en gras dans le tableau)
- le fait que ce soit l'enseignant (ENS) ou l'élève (EL) qui verbalise à propos de cette procédure
- si cette procédure est simplement nommée ou si elle est aussi appliquée grâce à des manipulations syntaxiques
- et enfin si les élèves portent un « jugement de grammaticalité » (Boivin, 2014)

Tableau 97 : Tableau de synthèse des procédures et manipulations pour trouver le sujet

	Procédure	**syntaxique / sémantique**	**verbalisation**	**manipulation**	**Jugement de grammaticalité**
Classe A CM1-CM2	*c'est…qui*	syntaxique	EL	oui	Sur la notion de *« nom noyau » et « nom principal »*
	qui est-ce qui, c'est qui qui	**sémantique**	ENS		
Classe B CM1-CM2	*c'est…qui*	syntaxique	EL	Oui. insistance de l'enseignant pour manipulation complète	/
	Substitution pronominale	syntaxique	EL	oui	Sur la notion de *« nom principal »*
	Suppression (sujet constituant obligatoire)	syntaxique	ENS	oui	Sur la notion de *« nom principal »*
Classe C CM1	***qui est-ce qui***	**sémantique**	EL	/	/
	Sujet qui fait l'action	**sémantique**	Proposé par EL et reprise par ENS	/	/
	c'est…qui	syntaxique	Proposé par EL et reprise par ENS	/	Sur importance de repérer le verbe et de catégoriser pour associer la bonne marque morphologique
Classe D CM1	***qui est-ce qui***	**sémantique**	ENS	/	/
	Substitution pronominale	syntaxique	EL non relevé par l'enseignant	/	/
Classe E CM2	*c'est…qui*	syntaxique	Proposé par EL et reprise par ENS	oui	/
	Sujet régit les marques du verbe	syntaxique	EL	/	Sur notions de donneurs/receveurs *« qui commande »*
	Sujet qui fait l'action	**sémantique**	ENS	/	/
Classe F CM2	*c'est…qui*	syntaxique	EL	oui	/

Pour compléter ce tableau et l'illustrer, nous nous appuyons sur quelques extraits de transcription de ces séances. Pour ces transcriptions, nous notons P pour professeur des écoles et E pour l'élève. Afin de faciliter la lecture des extraits, nous rappelons les phrases retenues (premières phrases dictées ou données) pour cette analyse :

Classe A : *La laine des chaussettes réchauffe nos pieds gelés.*

Classe B : *Le chat des voisins parle.*

Classe C : *Les rayons de la lune brillent dans la nuit.*

Classe D : *Les rayons de la lune brillent dans le ciel.*

Classe E : *Le chat des voisins parle.*

Classe F : *Le jeudi soir, les élèves du club de théâtre apprennent à jouer la comédie.*

Pour l'analyse, nous nous arrêtons premièrement sur le type de procédure utilisé (syntaxique/sémantique) pour montrer comment la procédure sémantique peut-être source d'erreur. Puis nous examinons les propositions de procédures multiples, comme c'est le cas pour cinq des six classes, ces procédures n'étant pas toujours efficaces. La place laissée aux élèves et à leur raisonnement, point important pour cet exercice de la phrase dictée du jour, est étudié plus avant dans la sous-partie consacrée à la dimension topogénétique.

9.2.2.3. Type de procédures utilisées

Pour illustrer cette partie, nous prenons quelques extraits traitant de ces procédures dans les verbatims. Toutes les classes ne sont pas évoquées pour chacun des critères d'analyse. Nous choisissons celles qui nous paraissent les plus remarquables.

9.2.2.3.1. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe A

Nous notons tout d'abord une première procédure syntaxique d'extraction par *c'est qui*. Le sujet ainsi délimité est correct.

> 69P On cherche le sujet + + + qu'est-ce qu'on se pose comme question <interrogatif> + + + M*
> 70E C'est la laine des chaussettes qui
> 71P C'est la d'accord tu nous as donné la réponse + c'est la laine des chaussettes qui

Puis l'enseignant procède à un deuxième emploi de la procédure syntaxique pour savoir avec quel nom accorder le verbe. La réponse de l'élève, reprise par l'enseignant est correcte.

> 111 P […] comment vous vous y êtes pris + quel a été votre + votre raisonnement <interrogatif> + A*
> 112 E Ben c'est parce que c'est la laine
> 113 P C'est
> 114 E La laine
> 115 P C'est la laine qui réchauffe

L'enseignant propose alors encore une fois de faire un test linguistique mais glisse vers une procédure sémantique (« c'est qui qui »). La réponse est alors erronée du fait de l'impact sémantique.

125 P […] on va se reposer la question + qui est-ce qui réchauffe + c'est qui qui réchauffe
126 E Les chaussettes

Finalement un élève donnera la bonne réponse mais grâce à un appui syntaxique et un jugement grammatical (« nom principal »). L'enseignant en reste là.

130 E La laine c'est le nom prin principal et des chaussettes c'est une c'est une autre information
131 P Voilà

9.2.2.3.2. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe C

La procédure sémantique première induit les élèves en erreur et à ne considérer qu'une partie du groupe comme sujet. C'est grâce à la procédure syntaxique d'encadrement que le groupe sujet complet est extrait.

209 P Qui est-ce qui fait l'action <exclamatif> + + + donc c'est
210 E La lune
[…]
212 E Les rayons de la lune
213 P Les rayons de la lune <exclamatif> + d'accord + + + ce sont les rayons de la lune de la lune qui brillent + d'accord

9.2.2.3.3. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe E

La procédure syntaxique est première, comme dans cet exemple :

92 E C'est le chat des voisins qui parle
93 P Et on sait que le groupe sujet c'est celui qui est entre c'est et qui <fait un signe d'encadrement avec les mains> + donc voilà + ça marche

Puis nous relevons une bascule sémantique du discours de l'enseignant (« qui fait l'action ») qui induit les élèves en erreur. L'enseignant poursuit et s'arrête à la bonne réponse donnée, ce qui par ailleurs est en contradiction avec le rôle du maitre défini pour cet exercice :

117 P […] on dit que le sujet c'est celui qui fait l'action + + <s'adressant au premier groupe> vous vous pensez + qui fait l'action <interrogatif>
118 E Le chat
119 P C'est le chat + <s'adressant au deuxième groupe> et vous pensez que c'est <interrogatif> + + + qui parle <interrogatif>
120 E Des voisins
121 P Des voisins + + + <s'adressant au reste de la classe> qu'en pensez-vous les autres <interrogatif> + + + qu'en pensez-vous les autres + + + qui fait l'action <interrogatif> […]
122 E C'est le chat
123 P Toi tu penses que c'est le chat + + + le chat des voisins parle + + + qui parle <interrogatif>
124 E Ben le chat
125 P <S'adressant à la classe> vous êtes d'accord <interrogatif>
126 E <Ensemble> oui

Déjà évoquée par Riegel (1998), cette procédure sémantique, avec la formulation réductrice *qui est-ce qui fait l'action* ? peut engendrer des erreurs, notamment avec GNS long comme ici.

9.2.2.4. Des procédures multiples, pas toujours efficaces

Le deuxième point quant à la proposition de procédures multiples pour cinq des six classes, nous semble rejoindre le constat déjà fait par Brissaud et Cogis en 2004 sur la difficulté de donner une définition claire et univoque de la notion de sujet. Nous procédons ici à un relevé de plusieurs procédures.

9.2.2.4.1. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe B

Par exemple, l'enseignant de la classe B se réfère au critère de réduire aux constituants obligatoires de la phrase (Riegel, 2008) grâce à la procédure de suppression pour trouver le nom principal du GNS :

155 P Chat + + + d'accord <interrogatif> + + des voisins ça nous précise comment enfin ça nous donne des indications sur le chat + + + mais on peut le supprimer + + + <s'adressant à l'élève E1> tu le supprimes des voisins ça devient <interrogatif>
156 E1 Le chat parle
157 P C'est correct <interrogatif>
158 E1 Oui
159 P Si tu avais supprimé le chat qu'est-ce qui reste vas-y essaie
160 E1 Euh <allongé> *voisins parle
161 P Mais garde le déterminant
162 E1 Euh <allongé> * des voisins parle
163 P C'est correct aussi + mais est-ce que ça a le même sens que le chat des voisins parle
164 E <Quelques élèves> non
165 P Et non hein + d'accord <interrogatif> + là celui qui parlait dans la phrase là au niveau du sens + celui qui parle c'est <phrase en suspens>
166 E1 Le chat

Cela ne marche pas car d'un point de vue sémantique les deux groupes conviennent, du fait de la confusion possible entre le déterminant *des* ou l'article amalgamé.

9.2.2.4.2. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe E

Autre exemple avec la référence au critère du contrôle du sujet sur la désinence verbale. L'enseignant de la casse E l'utilise en contre-emploi car c'est la graphie erronée du verbe qui a conduit les élèves à choisir un sujet pluriel en conformité avec la marque du verbe. Cela amènera l'enseignant à travailler sur la notion de donneur/receveur (« qui commande ») mais cela ne sera finalement pas exploité grammaticalement.

99 P Le + + ah <exclamatif> + + + pourquoi vous avez mis des <interrogatif>
100 E Ben parce que le verbe il est au pluriel
101 P ah c'est parce que le verbe il est au pluriel que vous avez mis des
102 E Oui
103 P Qui commande qui normalement <interrogatif>
104 E Euh <allongé>
105 P Qui commande qui + + est-ce que c'est le verbe qui commande le sujet <interrogatif> + ou est-ce que c'est le sujet qui commande le verbe <interrogatif>
106 E C'est le sujet qui commande le verbe

107 P Ah <exclamatif> + + + alors pourquoi vous avez mis des + comme *mot signal* <interrogatif>
108 E <Un élève du groupe répond> parce que c'est DES voisins + + et du coup des voisins c'est au pluriel et on met *-ent*

9.2.2.4.3. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe F

Prenons un dernier exemple avec le critère de variation concomitante du sujet et du verbe. L'enseignant s'appuie non plus sur un verbe du troisième groupe comme proposé mais sur un verbe du premier groupe, la marque étant alors non perceptible à l'oral.

101 P Ah <exclamatif> qui influence d'accord + c'est vrai + + par contre + à l'oreille <montre son oreille> si c'est pas le verbe apprendre si c'est le verbe jouer + + le jeudi soir ben fermez les yeux de nouveau + + + le jeudi soir + tu triches N* + les élèves du club de théâtre jouent la comédie + + + le jeudi soir A* du club de théâtre joue la comédie
102 E là il n'y a pas de verbe

Cette marque est tellement imperceptible qu'un élève pense qu'il n'y a plus de verbe ! Nous revenons là à la construction encore difficile de cette notion, l'accord sujet-verbe n'étant pas encore acquis en fin d'école primaire (Geoffre, Brissaud, 2012).

Ainsi, une analyse de la dimension mésogénétique à travers la mise en place du milieu par l'enseignant montre encore des écarts manifestes, chacun s'emparant de l'ingénierie d'une manière qui lui est propre. Pourtant, plusieurs précautions avaient été prises pour que ces variations soient moins présentes que pour la première séance, comme la fiche séance donnée aux enseignants. Ainsi, choix du support de travail et procédures pour trouver le sujet nous semblent refléter les conceptions des enseignants sur la pratique d'enseignement de l'orthographe. Nous examinons à présent la dimension chronogénétique pour documenter plus avant ces pratiques.

9.3. Dimension chronogénétique

La mise en place du milieu ne peut se faire sans une attention particulière à la gestion du temps didactique, nous examinons donc à présent la dimension chronogénétique (Chevallard, 1991) à travers le déroulement et les différentes phases choisis par les enseignants pour la progression du savoir dans leur séance. Dans cette optique, nous étudions :

- quel est le découpage des unités de traitement
- et quel(s) lien(s) entre les différents constituants de la phrase sont fait par les enseignants
- et si ce découpage précède ou suit le travail de choix et de justification des graphies. Les procédures viennent-elles en appui, en étayage de la discussion en accord avec les objectifs réflexifs de la séance ou au contraire les procédures sont-elles déduites de la discussion, révélant alors des objectifs différents de mise en place de connaissances procédurales ? Selon ce découpage, les procédures sont perçues soit comme un outil grammatical aidant pour un travail d'orthographe, soit comme l'objet de la séance, la séance devenant alors séance de grammaire.

Nous essayons de répondre à ces questions de recherche en repérant notamment les différentes phases à l'intérieur de la séance, ainsi que leur place, pour chacun des enseignants. Comme déjà précisé, le nombre de phrases dictées étant variables, nous nous en tenons aux phases en lien avec la première phrase dictée.

9.3.1. Temps consacré à la séance pour chaque classe

Tableau 98 : temps consacré à la 5ème séance pour chaque classe AI et à la première phrase dictée

	A	B	C	D	E	F
Temps séance 1 (pour mémoire)	17'01	42'41	18'27	18'02	30'42	25'35
Temps séance 5	**21'34**	**52'06**	**31'06**	**17'08**	**48'24**	**39'50**
Temps 1ère phrase	**20'**	**23'**	**31'**	**17'**	**26'**	**20'**

Ces séances sont globalement plus longues que la première séance de mise en place étudiée dans le chapitre 8. Nous remarquons cependant une répartition des temps sensiblement identique, allant du simple au triple (entre classe B et D). L'enseignant de la classe B est toujours celui qui consacre le plus de temps à la séance. Les enseignants A et D sont ceux qui proposent les séances les plus courtes. Pour les enseignants C et D qui proposent le même support de travail, le temps consacré à la première phrase est doublement plus long pour l'enseignant C. La variabilité est encore une fois de mise.

A l'intérieur du temps de cette séance, les enseignants proposent une ou plusieurs phrases comme support de travail et consacrent un temps pour cette première phrase lui aussi très variable, de 17mn à 31mn. Le travail sur cette première phrase est à son tour découpé en plusieurs phases pour lesquelles nous observons encore une diversité des approches, alors que le déroulement de la séance était précisé de façon identique en amont pour chacun des enseignants.

9.3.2. Découpage des différentes phases de travail pour la première phrase de la 5ème séance pour les 6 classes

Tableau 99 : Tableau de synthèse du découpage des différentes phases de travail pour la première phrase de la 5ème séance pour les 6 classes

Classes	Contextualisation	Phase 1		Phase 2		Phase 3		Phase 4		Phase 5		Phase 6		Temps total
		Type de phase	mn	Type de phase	mn	Type de phase	mn	Type de phase	mn	Type de phase	mn	Type de phase	mn	
A CM1 CM2	O	**dictée**	4	relevé graphies	4	rappel procédures	5	**choix graphies**	6	copie	1			20
B CM1 CM2	O	rappel procédures	4	consigne	3	**dictée**	1	**relevé graphies + choix graphies**	9	rappel procédures	2	copie	4	23
C CM1	O	rappel procédures	7	consigne	2	**dictée**	3	relevé graphies	3	**choix graphies**	14	institution-nalisation	2	31
D CM1	N	**dictée**	1	révision ortho individuelle (balles)	6	relevé des graphies	3	**choix graphies**	5	copie	2			17
E CM2	O	rappel procédures	4	**dictée 4 phrases**	3	travail groupes	1 2	écriture phrases au tableau	1	**explication choix par le groupe**	6			26
F CM2	O	consigne	2	exempli-fication consigne – rappel procédure	5	**exercice indivi-duel**	7	**choix des graphies**	6					20

Ce tableau de synthèse montre une diversité des approches de la séance pour les six enseignants, tant en ce qui concerne le contenu de chaque phase que leur durée. Nous analysons les choix de ces six enseignants quant à ce découpage selon des points qui nous paraissent représentatif de leur pratique d'enseignement. Ainsi nous abordons tour à tour :

- les conditions d'instauration de la relation didactique à travers la phase de contextualisation
- la place et le volume de l'explication des procédures et notions grammaticales
- le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance.

9.3.3. Analyse de la répartition des différentes phases de travail pour la première phrase dictée

9.3.3.1. Conditions d'instauration de la relation didactique à travers la contextualisation de la séance.

Comme déjà évoqué dans le chapitre 8 pour l'analyse de la première séance de l'ingénierie, la contextualisation est une des conditions pour que les élèves donnent du sens à la tâche et effectuent le lien entre la tâche d'orthographe demandée et son ancrage dans une séquence plus large de construction de la compétence d'accorder le sujet et le verbe. Nous analysons cette contextualisation pour chacune des classes.

9.3.3.1.1. Contextualisation de la séance pour la classe A

L'enseignant inscrit le travail dans la continuité des séances déjà effectuées sur l'accord, comme le souligne cet extrait dès le début de la séance : « alors on va continuer notre travail sur les accords […] aujourd'hui on va faire un exercice nouveau […] qu'on fera un petit peu régulièrement » (1P). Il fait également des rappels sur ce qui a été vu précédemment, comme cet exemple sur le *mot signal* « vous vous rappelez on a eu l'image de ce coup de sifflet qui nous donne une information » (83P). Il fait aussi le lien entre ce qu'il propose aux élèves aujourd'hui et ce qu'il repère régulièrement en dictée « il y a quand même BEAUCOUP de façon d'écrire les mots hein, c'est ce que l'on observe quand on regarde vos dictées » (31P). La séance proposée s'inscrit dans une continuité avec des appuis en amont mais aussi an aval dans un travail sur la « mémoire didactique » (Brousseau, 1998) de la classe, comme le souligne l'enseignant avec le souhait de « garder la mémoire de cette phrase » (153P)

Suite à cette contextualisation, il présente rapidement l'exercice et l'inscrit ainsi dans cette continuité : il le nomme « phrase dictée du jour » (1P), en délimite la fréquence « au moins chaque semaine » (1P) et les modalités.

9.3.3.1.2. Contextualisation de la séance pour la classe B

L'enseignant ancre aussi la séance dans la séquence sur l'accord sujet-verbe. Il évoque « un nouveau petit exercice » (1P), et le lie aux procédures de révisions orthographiques mises en place dans la classe : « Comment on s'y prend quand on écrit une production d'écrits, soit en dictée soit en production d'écrits soi-même pour vérifier que l'on a bien respecté tous les accords » (3P), « vous prenez deux minutes là pour que vous vous rappeliez ce que vous faisiez » (31P), « vous allez faire comme ce que l'on fait en dictée en général » (73P). Il souligne l'intérêt de la mémoire didactique pour la compréhension du travail demandé, comme le montre cet extrait : « on va essayer de comprendre le pourquoi des choses » (83P)

9.3.3.1.3. Contextualisation de la séance pour la classe C

L'enseignant procède aussi à cette contextualisation mais pas au début de la séance. Il fait le lien entre les moments où les élèves devront faire de la révision orthographiques : « ça vous aidera peut-être dans les dictées et la rédaction après » (35P), « donc + à partir de maintenant + quand on fera […] les corrections

de dictées ou le relecture de la rédaction + pensez à mettre faire des balles » (59P), et cette séance de mise en place « on va mettre en place quelque chose de nouveau […] que je mettrai dans l'emploi du temps » (61P). L'objectif est aussi clairement explicité : « sur CHAQUE phrase vous devez vous poser les BONNES QUESTIONS […] où est le verbe où est le sujet + + où est le *mot signal* + + est-ce qu'il me dit que c'est singulier ou pluriel […] le verbe comment il va se terminer […] il y a des TONNES de questions à se poser + + + c'est le but de de ce travail » (273P)

9.3.3.1.4. Contextualisation de la séance pour la classe D

L'enseignant ne fait pas d'allusion à la mémoire didactique ou à un lien entre cette séance et une autre séance de la séquence. Il commence la séance directement par la dictée de la phrase.

9.3.3.1.5. Contextualisation de la séance pour la classe E

L'enseignant fait le lien avec l'objectif de la séquence « on travaille sur quoi en particulier […] l'accord sujet verbe » (1P et 2E), et les précédentes séances de travail : « quelle était la méthode qu'on avait un petit peu euh + choisie que VOUS aviez choisie » (3P), « qu'on a appris à faire » (37P). La vigilance orthographique est clairement évoquée : « pour essayer d'éviter de faire des fautes » (3P)

9.3.3.1.6. Contextualisation de la séance pour la classe F

L'enseignant évoque à plusieurs reprises les séances précédentes : « on avait travaillé les *balles d'accord* c'est vrai on s'en servait pour mettre les *balles d'accord* + + Vous vous rappelez la phrase qui vous avait posé problème hier en mathématiques » (7P), « vous vous rappelez » (15P), « vous vous en souvenez » (17P),et le lien avec la séance du jour : « c'est des petites phrases qu'on va faire aujourd'hui + qui sont un peu de cet ordre là » (19P).

Ainsi, hormis l'enseignant de la classe D, tous les enseignants procèdent à une contextualisation de la séance. Pour mémoire, seuls les enseignants A, B et C avaient fait cela lors de la première séance. Ce constat nous semble en faveur d'une acculturation des enseignants aux principes de l'ingénierie didactique proposée. Nous remarquons aussi que cette contextualisation n'a pas exactement la même nature pour tous les enseignants. En effet, pour les enseignants des classes A et F la contextualisation est placée en début de séance et se présente comme une justification et un lien avec le travail déjà effectué sur la mise en place des outils de révision orthographique, *mot signal* et *balles d'accord*. La nécessité de vigilance orthographique pour l'exercice de dictée qui suit est explicite. C'est une séance d'orthographe. Pour les enseignants des classes B, E et C dans une certaine mesure, la contextualisation apparait comme un prétexte au rappel des procédures grammaticales, rappel qui précède la dictée. Il nous semble alors qu'il s'agit davantage d'une séance de grammaire que d'une séance d'orthographe, ce que semble déterminer la place et le volume de l'explicitation des procédures.

9.3.3.2. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales

Si le temps consacré à l'explicitation des procédures est sensiblement le même pour toutes les classes, hormis pour la classe D qui n'en propose pas, la place accordée à cette phase est très variable dans les séances et oriente le sens, orthographique ou grammatical, du travail demandé.

9.3.3.2.1. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe A

Pour l'enseignant de la classe A, le rappel des étapes de procédures de révisions orthographiques vient après le relevé des graphies proposées par les élèves. Il est présenté comme un moyen, une « petite comptine » (35P) pour procéder au choix des graphies. Chaque étape est faite une à une : sens de la phrase, ponctuation, homonymes grammaticaux, chercher le verbe de la phrase (en changeant le temps), cherche le sujet (en encadrant par *c'est…qui*), l'utilisation des *balles d'accord* et du *mot signal*. Cette phase est faite à l'oral et les vérifications s'effectuent sur la phrase écrite au tableau. Cela induit un découpage des constituants de la phrase (groupe sujet/verbe) et une matérialisation des liens dans la chaine d'accord par le *mot signal* et les *balles d'accord*. Le rappel permet de procéder ensuite à une révision orthographique guidée des graphies proposées.

9.3.3.2.2. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe B

Pour l'enseignant de la classe B, ce rappel des procédures de révisions orthographiques est premier : *balles d'accord* et *mot signal* sont évoqués en premier, puis les étapes de repérage du verbe (pas de procédures évoquées), puis du sujet (remplacer par un pronom personnel). Les étapes sont rappelées et sont mises à l'épreuve après la dictée, puis rappeler sous forme d'institutionnalisation avec la reprise par l'enseignant de la procédure de révision orthographique : « reprenons dans l'ordre » (197P)) : le verbe conjugué, le sujet, le *mot signal*, les chaines d'accord et la vérification orthographique (197P). Il nous semble que cette place accordée aux procédures les montre comme le but de la séance et non plus seulement comme un moyen, tel que présenté par l'enseignant de la classe A.

9.3.3.2.3. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe C

Nous observons un découpage identique pour l'enseignant de la classe C pour qui ce rappel des procédures de révisions orthographiques est premier. En s'appuyant sur une affiche à côté du tableau, l'enseignant engage les élèves à repérer le verbe et l'encadrer, souligner le sujet, relier le sujet au verbe en pointant la terminaison du verbe, repérer le *mot signal* dans le GNS, faire les *balles d'accord*, s'interroger sur les terminaisons et les marques morphologiques. Ces procédures sont par ailleurs rappelées plusieurs fois au cours de la séance. La phase du choix des graphies et même l'occasion d'en rappeler l'intérêt pour avoir accès au système de la langue « donc là + vous voyez l'intérêt + dans la balle d'accord + de commencer

par repérer le verbe + + si M* avait repérer le verbe + + peut-être qu'il n'aurait pas mis –es mais directement –ent » (253P). Les procédures grammaticales semblent être le but de la séance.

9.3.3.2.4. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe D

Pour l'enseignant de la classe D, aucun temps n'est consacré à ce rappel de procédures. La seule indication donnée aux élèves est de procéder à la révision orthographique en utilisant les *balles d'accord*. Cet outil permet ensuite de vérifier que les réponses données sont correctes mais aucune manipulation syntaxique n'est effectuée.

9.3.3.2.5. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe E

L'enseignant de la classe E fait procéder à un rappel des procédures de révision orthographique dès le début de la séance : repérer le verbe, le sujet (manipulation avec *c'est…qui*), repérer le *mot signal*, tracer la chaine d'accord à l'aide des *balles d'accord*. Tout comme pour l'enseignant de la classe B, le travail de dictée est l'occasion d'utiliser ces procédures. L'enseignant demande explicitement aux élèves de suivre « la méthode » (71P). Le travail d'orthographe semble alors le moyen de mettre en œuvre des compétences grammaticales.

9.3.3.2.6. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe F

L'enseignant ne consacre pas une phase particulière à ce rappel des procédures. Il évoque l'utilisation des *balles d'accord* lors de la contextualisation de la séance et mais les évoque lors du rappel des difficultés vécues la veille sur une phrase dans un énoncé de mathématiques. Cette évocation est l'occasion de rappeler la procédure de révision orthographique, moins comme une fin en soi que comme un moyen. Cette procédure est ensuite réemployée lors de la correction collective avec des étapes bien définies et aidant à la vigilance : trouver le sujet, dans ce sujet, trouver le « mot fort » et son genre, accorder le verbe en fonction.

Ainsi pour les classes B, C et E le rappel des procédures est présenté comme primordial. Pour la classe B, ce rappel est aussi effectué en fin de séance, ce qui en fait l'objectif principal. La dictée est alors le moyen d'exercer ces procédures. Même si dans l'exercice de la phrase dicéte du jour, connaissances grammaticales, procédures de mise en œuvre et révision orthographique sont intimement mêlées, il nous semble que la séance des enseignants B, C et E est davantage une séance de grammaire qu'une séance d'orthographe. Pour les enseignants des classe A et F, les procédures grammaticales sont présentées comme un moyen de révision orthographique et non comme une fin. Si l'importance accordée aux notions grammaticales n'est pas niée, la place qui leur est accordée n'est pas centrale. Les enseignants sont bien

dans un exercice d'orthographe. Cela peut par ailleurs se confirmer grâce au temps consacré au choix des graphies et à sa place dans la séance.

9.3.3.3. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance

Le temps consacré au choix des graphies, procédé au cœur de l'exercice de la phrase dictée du jour pour un travail sur les conceptions métagraphiques des élèves, est relativement peu important sur le temps total consacré au travail sur la première phrase dictée. Nous nous interrogeons sur la possibilité des enseignants de porter attention aux conceptions métagraphiques dans un temps aussi court.

9.3.3.3.1. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe A

L'enseignant de la classe A relève les différentes graphies selon le déroulement proposé dans l'ingénierie : dictée de la phrase, puis chaque élève vient écrire au tableau la graphie proposée en dessous de la phrase écrite. La phase du choix des graphies, qui représente environ 1/3 de la séance, s'appuie sur le découpage préalable des unités de traitement et de l'utilisation des outils. Notamment pour l'accord du verbe qui pose problème (de 107P à 137P), l'enseignant revient sur le GNS et les noms qui le composent (notion de nom principal) en soulignant le marquage par deux mots signaux et deux chaines d'accord (<u>la laine des chaussettes</u>). La question est ici de savoir laquelle de ces chaines continue à « rebondir » jusqu'au verbe. Pour les élèves, la dimension sémantique est un obstacle car ils pensent que ce sont <u>les chaussettes</u> qui <u>réchauffent</u> et non <u>la laine</u>. Devant la difficulté des élèves à trouver une justification, l'enseignant intervient en reposant l'importance de la délimitation du sujet. Néanmoins, l'encadrement par *c'est…qui* qui avait été utilisé lors de la phase précédente est délaissé au profit des questions sémantiques « qui est ce qui réchauffe, c'est qui qui réchauffe » (125P). Il demande en appui à ces questions de faire « marcher hein sa logique » (129P) et non la dimension grammaticale, ce qui n'aide pas vraiment les élèves à justifier l'accord du verbe avec le nom noyau du GNS, que soulignent beaucoup de confusions dans les réponses qui suivent. Cependant, un élève donne la bonne réponse « La laine c'est le nom principal et des chaussettes c'est une autre information » (130A*) et l'enseignant en reste là. Les manipulations syntaxiques sont peu utilisées et l'expression des conceptions métagraphiques est souvent celle de l'élève qui donne la bonne réponse.

9.3.3.3.2. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe B

Cette phase dure comme pour la classe A environ 1/3 du temps de la séance. Pour la phrase *Le chat des voisins parle*, l'enseignant de la classe B relève les différentes graphies pour le verbe *parle* et demande d'expliciter la graphie différente relevée *parles*, seule erreur donnée par les élèves. Y a-t-il d'autres erreurs commises par les élèves ? Nous ne le savons pas car l'enseignant s'arrête là. L'enseignant s'adresse à l'élève concerné : « pourquoi tu pensais qu'il fallait un *–s* à *parles* » (91P). L'enseignant demande à ce que la démarche rappelée en phase 1 lors du rappel des procédures soit reprise pour l'examen de la phrase

et les justifications : « alors maintenant, là on va reprendre la démarche » (93P) : encadrement du sujet par *c'est…qui*, recherche du déterminant *mot signal*, choix du nom principal grâce au remplacement du GNS par un pronom personnel, vérification du nom principal grâce à la procédure de suppression du complément de nom du fait que celui-ci n'est pas un complément essentiel. Néanmoins après toutes ces procédures grammaticales et manipulations syntaxiques, l'enseignant en appelle en dernier recours à la dimension sémantique (« est-ce que ça a le même sens » (163P), « celui qui parlait dans la phrase au niveau du sens » (165P)), comme si le sens était la démarche de vérification finale après les manipulations qui pourraient donner un résultat erroné ou peu sûr. Par exemple la suppression du complément du nom, manipulation intéressante, perd de sa force car la phrase reste correcte si on supprime le nom : *le chat parle* vs *des voisins parlent*. Seul le sens permet à l'enseignant de sortir de l'impasse.

9.3.3.3.3. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe C

La durée consacrée à cette phase par l'enseignant de la classe C est la plus longue par rapport aux autres enseignants, environ la moitié du temps de la séance. L'enseignant engage les élèves à réfléchir sur les différentes graphies avec la reprise des mots un à un dans l'ordre d'apparition de la phrase. Chaque constituant est pris isolément ce qui explique le temps plus long consacré à cette phase. Mais cela montre ses limites avec le choix pour la terminaison du verbe qui ne peut être trouvée que grâce aux liens entre les différents constituants de la phrase. L'enseignant amène alors les élèves à repasser par les étapes de la procédure de révision orthographique et, comme évoqué précédemment, s'appuie sur la dictée pour souligner l'intérêt de la mise en place de ces procédures. Le travail sur l'expression des conceptions métagraphiques se transforme alors en un travail d'utilisation de procédés grammaticaux.

9.3.3.3.4. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe D

Le temps consacré par l'enseignant de la classe D pour cette phase est le plus court, moins de 1/3 du temps total. Comme l'enseignant de la classe C, l'enseignant engage les élèves à réfléchir aux différentes graphies relevées avec la reprise des mots un à un dans l'ordre d'apparition de la phrase. En revanche, aucune manipulation syntaxique n'est utilisée. Les *balles d'accord*s permettent de valider et non de vérifier la bonne réponse.

9.3.3.3.5. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe E

L'enseignant de la classe E procède à une réflexion sur le choix des graphies en deux temps. Suite à la dictée, les élèves en groupe se concertent pour produire une phrase commune. La réflexion s'effectue d'abord à l'intérieur des groupes selon un procédé similaire aux ateliers de négociations graphiques (Haas, 2002). Cette phase est assez longue et représente quasiment la moitié du temps total. Pour la correction collective, les justifications sont données par un rapporteur de chaque groupe. L'enseignant se présente comme un guide qui suscite le débat grâce à un jeu de questions-réponses. Le temps consacré à la réflexion

et à la révision orthographique est ainsi assez long si les deux phases sont ajoutées (19mn sur les 25mn de ce travail). Cependant, comme évoqué dans la sous-partie consacrée au rappel des procédures, il s'agit moins de travailler sur les conceptions métagraphiques que de suivre « la méthode » (71P)

9.3.3.3.6. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe F

Ce que propose l'enseignant de la classe F est différent des autres classes car les élèves effectuent tout d'abord un exercice individuel de révision orthographique. Il ne s'agit pas d'une phrase dictée du jour. Pour la correction collective quant au choix des graphies verbales, les phrases sont reprises une à une et selon des étapes bien définies : trouver le sujet, dans ce sujet, trouver le « mot fort » et son genre, accorder le verbe en fonction. L'enseignant insiste aussi sur l'importance de ce que l'on entend et demande aux élèves de fermer les yeux pour ne se référer qu'à ce qu'ils entendent.

9.3.3.4. Synthèse quant à la répartition des différentes phases de travail pour la première phrase dictée

La mise en place de la phrase dictée du jour par les enseignants est ainsi plus ou moins proche de ce qui est proposé dans l'ingénierie didactique. Pour plusieurs des enseignants, la phase consacrée aux procédures est présentée comme prérequis pour ce qui va suivre, voire même le cœur de la tâche demandée. La dictée et la discussion qui s'en suit peuvent n'être alors perçues que comme des supports pour un travail d'entrainement à l'exercice de ces procédures. Les enseignants se placent dans une posture dans laquelle ce qui est important c'est l'exécution d'une « *méthode* » (terme employé par l'enseignant E), d'une « *petite comptine* » (Classe A) qu'il est convenu de suivre pour être en mesure de réviser efficacement les écrits. Dans une telle perspective, nous pouvons nous demander ce qu'il en est du travail sur la réflexion et l'émergence des conceptions. Il semblerait que domine ici l'apprentissage d'une démarche, la dictée étant le prétexte pour la mettre en place et la roder. Toutefois, cette position en ouverture de séance de cette phase consacrée au rappel des procédures de révision orthographique est à nuancer avec la place qu'occupent ces étapes dans la discussion sur le choix des graphies.

La phase du choix des graphies, centrale pour cet exercice, est présente dans chacune des séances mais avec des variations. Les enseignants des classes B, E et F demandent tout d'abord aux élèves de procéder à une analyse grammaticale de la phrase et de délimiter les différents constituants, ainsi que les liens qui les unissent. Cela a comme conséquence de faciliter le travail de révision mais empêche aussi par là-même aux différentes conceptions de s'exprimer, le travail étant déjà balisé.

Les classes C et E, quant à elles, se démarquent.

L'enseignant de la classe C n'utilise pas les étapes d'emblée de réflexion mais y fait référence seulement en fonction des difficultés relevées par les élèves lors du débat sur les graphies comme la nécessité de faire appel au repérage du verbe (253P). Cela semble faciliter le débat, qui nous le verrons un peu plus

loin, est plus riche (il y a des échanges élèves-élèves et pas seulement enseignant-élèves) et qui tient aussi une place importante dans la séance (près de la moitié du temps).

La classe E propose aussi un temps de réflexion conséquent, mais en petit groupe. Le travail sur la phrase dictée du jour est détourné ressemblant d'avantage aux ateliers de négociation graphique de Haas (2002). Les discussions dans les groupes permettent aux élèves de confronter leurs choix et de s'appuyer sur les procédures pour la justification. Les procédures se déplacent alors du statut d'objet (classe B et F) au statut d'outil (classe C). La grammaire est un appui pour l'orthographe.

En marge de ces quatre classes, l'enseignant de la classe A ne présente pas cette phase liée aux procédures en ouverture de séance mais dicte d'emblée la phrase sur laquelle les élèves doivent travailler. Il procède ensuite au relevé des graphies comme indiqué dans la fiche séance de l'ingénierie didactique. Cependant, la démarche de l'enseignant s'apparente pour la suite à celle des enseignants des classes précédentes du fait qu'il demande un rappel des procédures avant la discussion sur le choix des graphies et que ce rappel est même l'occasion de délimiter sur la phrase écrite au tableau le verbe, le GNS et les différents liens de la chaine, donnant ainsi une partie des réponses aux élèves. Comme pour les classes B et F, l'essentiel du travail porte sur les procédures et non sur les conceptions des élèves.

D'ailleurs si on considère le temps passé pour la phase du choix des graphies dans cette séance il ne représente qu'environ 1/3 du travail pour la majorité des classes. Nous remarquons cependant que l'enseignant de la classe A est centré sur l'objectif de faire émerger les conceptions des élèves quant à l'orthographe grammaticale, c'est pourquoi il passe rapidement sur l'orthographe lexicale, comme avec *chaussettes* « quel est l'orthographe du mot *chaussettes* + je vais vous la donner on pourrait la chercher dans le dictionnaire mais aujourd'hui c'est pas c'est pas le thème de l'exercice » (101P) ou *laine* « pour le mot *laine* + ça s'écrit avec un a » (103P).

Au vu du temps consacré à la réflexion des élèves nous nous interrogeons pour ces classes sur les véritables objectifs du travail réalisé lors de cette séance. Est-on dans une séance d'orthographe ou de grammaire ?

Enfin la classe D présente une configuration particulière car la phase sur les procédures n'a pas lieu. Par ailleurs, le temps de réflexion et de choix des graphies est le plus bas avec seulement 5mn consacré à un travail collectif sur la langue. Cet enseignant est aussi le seul à proposer un temps de révision orthographique individuel, temps supérieur au temps pour le débat collectif. Nous nous interrogeons alors sur le rapport au savoir sur la langue de cet enseignant et à la compréhension de la configuration systémique de la langue. Nous nous interrogeons aussi sur les objectifs de la séance et sur ce que les élèves ont réellement appris dans cette configuration de la transposition didactique. Peut-être aurons-nous quelques éléments de réponse avec l'analyse de la dimension topogénétique.

Ces variations nous semblent en lien direct avec le but assigné à la séance et à la place des procédures grammaticales évoquées précédemment. Est-on dans un travail de confrontation des conceptions ? Est-on dans un travail de révision orthographique ? Est-on dans un travail d'entrainement à l'utilisation de procédures ? Si ces trois dimensions se retrouvent dans l'exercice de la phrase dictée du jour, la priorité accordée par les enseignants à l'une ou l'autre de ces dimensions semble révélatrice. Cela se lit aussi dans l'institutionnalisation qui peut être faite suite à ce travail. Ainsi par exemple pour la classe B, cette institutionnalisation se place du côté des procédures avec la validation d'un « ordre » (197P) à respecter et sur lequel l'enseignant a insisté tout au long de la séance. Pour la classe C, il s'agit de poser l'exercice de la phrase dictée du jour comme un travail de questionnement et de résolution de problème, travail à réinvestir pour la révision de « chaque phrase » (273P). Pour les classes A, D, E et F, nous n'observons aucune véritable institutionnalisation, laissant assez flous les objectifs assignés à l'exercice. Ces variations posent question sur la compréhension de l'ingénierie didactique proposée et des objectifs assignés à l'exercice de la phrase dictée du jour pourtant explicites.

Nous pouvons dire que les conditions de la relation didactique et la centration sur les objectifs assignés à l'exercice de la phrase dictée du jour ne semblent pas ou peu correspondre aux attentes posées dans l'ingénierie didactique. Si chaque enseignant considère bien la langue comme un système (le travail sur les procédures et les liens dans la chaine d'accord vont dans ce sens, sauf peut-être pour l'enseignant D), la façon dont ces enseignants présentent et abordent ce système avec les élèves les placent dans une relation dans laquelle les élèves ne sont pas des « collaborateurs actifs » mais des « exécutants » (Altet, 1993). Seuls les enseignants C et E semblent proposer des temps de discussion et de réflexion suffisamment conséquents pour être efficients. En croisant ces résultats avec les tests élèves, nous remarquons que la classe C fait partie des classes les plus performantes. Peut-on y voir un effet de la mise en œuvre de l'ingénierie ? Nous reviendrons plus amplement sur le lien entre pratiques d'enseignement et leurs effets possibles dans le chapitre 10 de ce travail de recherche.

Pour compléter cette analyse des pratiques d'enseignement pour cette séance, nous étudions à présent la dimension topogénétique à travers la place laissée aux élèves et à leur raisonnement.

9.4. Dimension topogénétique

Dans le tableau de synthèse sur les procédures pour trouver le sujet, nous remarquons l'alternance des propositions faites par les élèves et par les enseignants (en gras dans le tableau).

Tableau 100 : tableau de synthèse sur les procédures des six classes AI pour trouver le sujet

	Procédure	verbalisation
Classe A CM1-CM2	Extraction par *c'est qui*	Un élève donne directement la réponse
	Question *qui est-ce qui, c'est qui qui*	**Proposé par l'enseignant**
Classe B CM1-CM2	Extraction par *c'est qui*	Proposé par un élève
	Substitution pronominale	Proposé par un élève
	Suppression (sujet constituant obligatoire)	**Proposé par l'enseignant**
Classe C CM1	Question *qui est-ce qui*	Proposé par un élève
	Sujet qui fait l'action	**Reprise par l'enseignant**
	Extraction par *c'est qui*	**Reprise par l'enseignant**
Classe D CM1	Question *qui est-ce qui*	**Proposé par l'enseignant**
	Substitution pronominale	Proposé par un élève et non relevé par l'enseignant
Classe E CM2	Extraction par *c'est qui*	**Proposé par un élève et reprise par l'enseignant**
	Sujet régit les marques du verbe	Proposé par un élève
	Sujet qui fait l'action	**Proposé par l'enseignant**
Classe F CM2	Extraction par *c'est qui*	Proposé par un élève

Nous croisons cela avec les formes d'intervention dominantes, principalement le fait des enseignants. Pour rappel des consignes données aux enseignants quant à cet exercice de la phrase dictée du jour, l'enseignant « distribue la parole et ne se satisfait pas de la bonne réponse, donnée par les meilleurs élèves. Il écoute, reformule, relance, guette. » (Cogis, Brissaud, 2011, p. 65). Or bien souvent la discussion tourne court, l'enseignant validant avant même la confrontation.

Pour illustrer cela, nous prenons comme exemple ces propos de l'enseignant de la classe D, se posant en maitre détenant le savoir.

> 75P Non + alors qui pense qu'il faut mettre un *–e* <interrogatif> <quelques élèves lèvent le doigt> + + + qui pense qu'il faut mettre *–ent* <interrogatif> <plusieurs élèves lèvent le doigt> + + + OK + alors moi je dis qu'on va vérifier avec les *balles d'accord* + comme ça on se mettra d'accord justement + + + brille vous m'avez dit c'est le verbe donc je le souligne <l'enseignante souligne le verbe de la phrase qui avait été écrite au départ elle souligne donc brille> + les rayons de la lune vous m'avez dit que c'était le sujet je suis d'accord donc je mets une flèche pour aller jusqu'au verbe <l'enseignante entoure les rayons de la lune et relie ce groupe au verbe souligné> + + ici où sont les mots signaux + dans le groupe sujet

Aucune justification n'est demandée et c'est l'enseignant lui-même qui fait la démonstration, sans prise en compte des conceptions des élèves même quand celles-ci sont particulièrement intéressantes, comme la proposition de substitution pronominale (98E).

> 89P C'est rayons le mot du le le chef du groupe nominal + donc ce sont les rayons qui brillent + + + donc + les rayons c'est singulier au pluriel <interrogatif>
> 90E <Ensemble> pluriel <on entend quand même quelques singulier>
> 91P C'est pluriel + + + donc est-ce que je mets *-e* ou *–ent* à brille <interrogatif>
> 92E *-ent*
> 93P *-ent* parce que c'est au pluriel

94E Et aussi parce que
95P d'accord <interrogatif> + + + donc c'était la deuxième forme la bonne <l'enseignante efface brille>
96E Et aussi maitresse + maitresse
97P Oui
98E <Inaudible > aussi on peut faire les rayons de la lune c'est ILS <insiste> brillent
99P Oui on peut le on peut le remplacer par un pronom c'est bien <l'enseignante ne regarde pas l'élève pour cette réponse mais est tournée vers le tableau une craie à la main pour l'action suivante>

Ces résultats montrent une variabilité et des profils d'action didactique contrastés.

Ce rapide tour d'horizon de cette mise en place du milieu (mésogénèse), la gestion du temps didactique (chronogénèse) par les enseignants, ainsi que la place du maitre et de l'élève (topogénèse), nous amène à reposer la problématique de la variabilité des pratiques observées et ce, même si le cadre didactique proposé est assez étroit (les principes de l'ingénierie didactique étant clairement posés et cette séance sur la phrase dictée du jour clairement balisée). Nous pensons que les choix effectués par les enseignants, plus ou moins en accord avec les propositions de la recherche (exemple du choix des verbes proposés ou des objectifs finalement assignés à la séance), ont des répercussions sur les apprentissages. Nous pensons aussi que ces choix didactiques déterminent une appropriation plus ou moins efficiente de l'exercice proposé, appropriation devant conditionner les apprentissages ultérieurs, notamment pour l'approche métacognitive et la prise en compte des connaissances métaprocédurales et métalinguistiques posées comme un des principes de l'ingénierie didactique. Le lien entre pratiques d'enseignement et performances des élèves est étudié au chapitre 10.

Synthèse du chapitre 9

Le chapitre 9 est consacré à l'analyse de la 5ème séance de l'ingénierie didactique dans six classes de fin de primaire mettant en place l'exercice de la phrase dictée du jour.

Si l'exercice se veut identique (chaque enseignant a en sa possession les mêmes indications) les choix diffèrent quant à la progression du savoir, notamment pour le rappel de procédures, le choix de l'exercice individuel ou collectif, le choix d'un travail sur les différents constituants de la phrase en amont du travail sur les différentes graphies. L'observation de ces séances met aussi en lumière la difficulté de distinguer séance d'orthographe et de grammaire, ainsi que les trois dimensions évoquées liées à l'exercice de la phrase dictée du jour : en fonction de leur intention, les enseignants oscillent entre travail sur les conceptions métagraphiques des élèves, révision orthographique et entrainement grammatical.

Ainsi, chaque enseignant s'empare de l'ingénierie d'une manière nous obligeant à considérer l'activité des enseignants comme une tâche redéfinie (Goigoux, 2007), comme un objet reconstruit à travers

l'interaction didactique (Garcia-Debanc, 2009), écarts et tensions étant alors autant d'apports pour éclairer l'enseignement de la langue.

En référence à l'approche linguistique, nous pouvons dire que les enseignants de cette étude s'inscrivent à des degrés divers dans le cadre systémique de la langue. Cela se repère dans la différence de traitement quant à la place accordée aux manipulations, ou à la dimension sémantique ou syntaxique. Cette différence de traitement renvoie directement aux modèles disciplinaires en acte de ces enseignants (Garcia-Debanc, 2009) et à ce qu'ils montrent dans la séance menée. Ainsi selon la définition donnée par Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc,(2010) : « Le concept de modèle disciplinaire en actes se propose de rendre compte des conceptions de l'enseignement de la discipline « français », notamment de la configuration didactique privilégiée par l'enseignant, telle qu'on peut l'inférer à partir de ses discours et de ses choix explicites mais aussi dans le déroulement des interactions dans la classe. En effet, les choix décisionnels, notamment dans la gestion des imprévus, et les reformulations de paroles d'élèves par l'enseignant peuvent être de bons révélateurs des tensions entre des configurations didactiques et des modèles disciplinaires concurrents, souvent contradictoires. » (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 37)

Cette recherche permet de dégager un portrait de la façon dont les enseignants enseignent l'accord sujet-verbe. Les profils d'action didactique qui se dessinaient déjà à l'issue de l'observation et de l'analyse de la première séance se confirment : un type plutôt guidant avec une centration sur les apprenants, et un type plutôt dirigeant avec une centration sur le contenu et des élèves plutôt exécutants. Ces profils se repèrent dans l'utilisation qui est faite des manipulations, avec une forte différence par exemple entre la classe C (type guidant) et la classe D (type dirigeant), pourtant toutes deux classes de CM1 dans une même école.

A partir de l'étude de ce chapitre 9, corroborant les analyses faites dans les chapitres 7 et 8 sur les pratiques d'enseignement avec et sans ingénierie, nous déterminons quelques critères saillants pour l'enseignement-apprentissage de l'accord sujet-verbe. Nous relevons comme au cœur des variations des pratiques d'enseignement :

- l'importance du choix du support de la tâche avec notamment une phrase dont le verbe est au premier groupe avec un accord en nombre pluriel
- l'importance du choix des différentes phases de la séance avec une attention accrue à porter sur les moments de débat (le cœur du travail) et l'utilisation des procédures grammaticales
- une place importante laissée au questionnement des élèves, en favorisant les échanges entre pairs, paraissant plus important que le travail sur les procédures
- une place de l'enseignant comme guide mais veillant à l'emploi d'un métalangage précis, facteur de clarté cognitive et de transfert pour les élèves
- l'importance du choix dans les manipulations, privilégiant les manipulations syntaxiques mais aussi la multiplicité et le croisement de plusieurs manipulations, soutien d'un apprentissage long et ardu.

Quel est l'impact des variations observées sur les performances des élèves ? Quel est le rôle de ces profils pour l'apprentissage des élèves ?

Ainsi, parallèlement aux effets positifs des dispositifs innovants (Nadeau, Fisher, 2014), nous souhaitons examiner si des invariants relevés dans les pratiques d'enseignement en lien avec ces dispositifs influent sur les performances des élèves. L'effet dispositif est alors à croiser avec le rôle « crucial » de l'enseignant dans ces propositions didactiques (Nadeau, Fisher, 2014). Le chapitre 10 est consacré à la mise en relation des pratiques d'enseignement et des performances des élèves en orthographe sur l'accord sujet-verbe.

CHAPITRE 10 - Mise en relation des performances des élèves et des pratiques d'enseignement en orthographe sur l'accord sujet-verbe

L'enjeu de ce dixième et dernier chapitre est de mettre en relation les performances des élèves, mesurées dans le chapitre 6, et les pratiques d'enseignement étudiées dans le chapitre 7 pour les classes SI et les chapitres 8 et 9 pour les classes AI. Nous souhaitons répondre aux trois questions de recherche posées dans le chapitre 4, à savoir :

- 1. En regard des performances orthographiques des élèves, la description de pratiques observées peut-elle apporter un éclairage sur ces performances ?
- 2. Suite à l'étude des choix didactiques des enseignants et à la variabilité des pratiques observées, peut-on relever certains invariants de ces pratiques comme favorisant les apprentissages ?
- 3. Et dans ces invariants favorisant les apprentissages, les pratiques d'enseignement mettant en œuvre l'ingénierie didactique se démarquent-elles ?

Pour répondre à ces questions, nous procédons dans un premier temps à une analyse croisée des performances des élèves et des pratiques enseignantes. En effet, nous mettons en regard les différents profils établis suite aux résultats aux tests orthographiques et à l'observation des séances de classe. Nous reprenons :

- les profils de classe suite aux résultats des CM1 (chapitre 6),
- les profils de clase suite aux résultats des CM2 (chapitre 6),
- les profils des pratiques d'enseignement (chapitres 7, 8 et 9), afin d'en dresser le bilan conjoint.

Dans un deuxième temps, nous souhaitons mettre à l'épreuve et affiner l'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement grâce à l'étude longitudinale des performances de deux élèves en difficultés choisis dans chacune des dix classes de l'étude. Nous examinons, quantitativement, les réussites de ces élèves aux tests orthographiques sur :

- les accords dans les groupes nominaux
- les accords sujet-verbe

Nous faisons le choix de restreindre cette partie à l'étude de ces deux séries de performances qui nous semblent intéressantes pour observer si des invariants se repèrent pour ces élèves en difficultés. Nous n'abordons pas le grain plus fin d'observation des résultats pour les accords sujet-verbe en fonction des quatre exercices proposés dans les tests, ni ceux concernant la nature des erreurs commises dans les accords sujet-verbe. C'est toutefois un prolongement possible de cette étude, de même que la comparaison qualitative de ces résultats avec quelques erreurs caractéristiques relevées dans les tests.

Nous comparons ces réussites aux réussites par classe étudiées au chapitre 6 afin de tenter d'avoir une vision plus fine du lien entre performances et pratiques, pour cette population d'élèves en difficulté.

Enfin, à partir des résultats des deux précédentes sous-parties, nous souhaitons évaluer l'ingénierie didactique proposées aux classes A, B, C, D, E et F. Nous procédons à cette évaluation grâce à la comparaison entre performances et pratiques d'enseignement observées. Afin de préciser cette comparaison, nous évaluons l'ingénierie didactique grâce aux pratiques déclarées des enseignants l'ayant mise en œuvre, en mettant en regard les pratiques déclarées *a priori* évoquées dans le chapitre 8 et les pratiques déclarées *a postériori*. Nous espérons ainsi pouvoir faire un bilan de ces pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire et apporter un éclairage sur l'orthographe telle qu'elle s'enseigne.

10.1. Analyse croisée des performances d'élèves et des pratiques d'enseignement observées

Nous rappelons dans un premier temps les profils de classes, CM1 et CM2, à partir des performances d'élèves étudiées au chapitre 6, puis les profils des pratiques d'enseignement observées, analysées aux chapitres 7, 8 et 9.

10.1.1. Profils de classes suite aux résultats des CM1 pour les accords dans le groupe nominal et les accords sujet-verbe

Suite à l'analyse des réussites dans les tests orthographiques, les élèves des classes A, C, et I ont les taux de réussite les plus élevés pour les accords dans le groupe nominal. Pour ce critère, les élèves des classes B et G présentent des taux de réussite en baisse entre novembre et janvier. Nous soulignons aussi que la répartition des classes reste sensiblement identique. Les élèves des classes A, C et I ont déjà les taux de réussite les plus élevés en novembre. Les élèves des classes D et G ont les performances les plus faibles. Les classes gardent leur écart.

Pour les réussites dans l'accord sujet-verbe, la distribution des performances reste sensiblement la même. Les élèves des classes A, C et I sont toujours les plus performants, en novembre et en juin. Les élèves des classes B et D sont toujours les plus faibles. En revanche, les élèves de la classe G se démarquent. Ils obtiennent les meilleures performances en juin.

Les élèves des classes A, C et I ont de bonnes performances en novembre, et ils les conservent en juin. Nous voyons peut-être là un lien entre performance et pratique d'enseignement. Même remarque pour les élèves de la classe G pour le critère d'accord sujet-verbe. Ce sont eux qui progressent le plus. En revanche, les élèves des classes B et D, aux performances les plus basses ne rattrapent pas leur retard.

Nous proposons des tableaux récapitulatifs de ces performances. Pour chaque tableau, nous indiquons la progression des performances d'un test à l'autre grâce au signe +, la baisse des performances grâce au signe -, et le maintien des performances grâce au signe =. Afin de faciliter la lecture, nous grisons les classes les plus performantes, ainsi que la baisse des performances d'un test à l'autre.

Tableau 101 : tableau récapitulatif CM1 quant aux performances pour les accords dans le groupe nominal

CM1	Rang en novembre	ACCORDS GN		Rang en juin
Classes		Nov-janv	Janv-juin	
A	1	+	+	1
B	3	-	+	3
C	2	+	+	1
D	4	-	+	4
G	4	+	-	5
I	2	+	=	1

Tableau 102 : tableau récapitulatif CM1 quant aux performances pour les accords sujet-verbe

CM1	Rang en novembre	ACCORDS S-V		Rang en juin
Classes		Nov-janv	Janv-juin	
A	3	+	+	3
B	4	-	+	4
C	2	+	+	2
D	4	+	+	5
G	3	+	=	1
I	1	+	+	2

Ainsi, pour les CM1, si toutes les classes affichent une progression entre novembre et juin, nous faisons l'hypothèse que les pratiques d'enseignement des classes A, C, I, et G pour les accords sujet-verbe, comportent des critères favorisant d'avantage les apprentissages que celles des classes B et D.

10.1.2. Profils de classes suite aux résultats des CM2

Pour les critères des réussites orthographiques, sur la réussite aux accords dans le groupe nominal, les élèves des classes A, B et H sont les plus performants en juin. Nous remarquons que les élèves de la classe A ont des taux de réussites élevés pour les CM1 et pour les CM2. En revanche, la classe B dont les élèves avaient les taux de réussite les plus faibles en CM1 présente le taux de réussite le plus élevé en CM2 pour les accords dans le groupe nominal. Nous soulignons aussi que, comme en CM1 pour ce critère, les élèves ont les taux de réussite parmi les plus bas. Les élèves des classes F, G et J sont les moins performants en fin d'année. Les élèves de la classe E ne progressent pas suffisamment pour rester dans le trio de tête.

Pour le critère des accords sujet-verbe, les élèves des classes A, B et H montrent les performances les plus élevées en juin. Nous soulignons que les élèves de la classe A sont toujours dans les trois premières classes et que les élèves de la classe H en 5ème position en novembre passent en 1ère position en juin. Les élèves des classes B, E et J voient leurs taux de réussites baisser entre janvier et juin. Les élèves des classes E, F et J ont les taux de réussite les plus bas. Cependant, les écarts entre les classes sont moins importants qu'en CM1.

Tableau 103 : tableau récapitulatif CM2 quant aux performances pour les accords dans le groupe nominal

CM2 Classes	Rang en novembre	Accords GN		Rang en juin
		Nov-janv	Janv-juin	
A	2	+	+	2
B	3	+	+	1
E	2	+	+	4
F	2	+	-	4
G	5	+	-	5
H	1	+	+	3
J	4	+	-	6

Tableau 104 : tableau récapitulatif CM2 quant aux performances pour les accords sujet-verbe

CM2 Classes	Rang en novembre	Accords S-V		Rang en juin
		Nov-janv	Janv-juin	
A	3	+	+	2
B	1	+	-	3
E	2	+	-	6
F	5	+	-	5
G	6	+	+	4
H	5	+	+	1
J	4	+	-	7

Ainsi, pour les CM2, toutes les classes affichent aussi une progression entre novembre et juin. Nous faisons cependant l'hypothèse que les pratiques d'enseignement des classes A, B et H comportent des critères favorisant d'avantage les apprentissages que les classes E, F, G et J.

Nous remarquons par ailleurs que pour les classes à double niveau, la classe A se retrouve dans les classes les plus performantes en CM1 et en CM2. En revanche, les performances des classes B et G sont inversées en CM1 et en CM2, alors que ces classes effectuent un travail identique avec les deux niveaux. Ce qui est favorisant pour un niveau ne l'est pas forcément pour l'autre.

10.1.3. Profils de pratiques d'enseignement

Nous avons déterminé dans le chapitre 4 des critères d'analyse des pratiques d'enseignement observées en classe. Nous les reprenons ici pour rappel.

Tableau 105 : critères retenus pour l'analyse des pratiques d'enseignement observées (chapitre 4)

Dimension mésogénétique	Dimension chronogénétique	Dimension topogénétique
- Scénario didactique - Phrases choisies - Supports pour le discours - Procédures	- Contextualisation - Part de temps de travail disponible	- Degré de guidage

Nous rappelons aussi quelques critères saillants que nous avons déterminés au chapitre 9 pour l'enseignement de l'accord sujet-verbe pour les classes AI. Nous avons relevé :

- l'importance du choix du support de la tâche avec notamment une phrase dont le verbe est au premier groupe avec un accord en nombre pluriel
- l'importance du choix des différentes phases de la séance avec une attention accrue à porter sur les moments de débat (le cœur du travail) et l'utilisation des procédures grammaticales
- une place importante laissée au questionnement des élèves, en favorisant les échanges entre pairs, paraissant plus important que le travail sur les procédures
- une place de l'enseignant comme guide mais veillant à l'emploi d'un métalangage précis, facteur de clarté cognitive et de transfert pour les élèves
- l'importance du choix dans les manipulations, privilégiant les manipulations syntaxiques mais aussi la multiplicité et le croisement de plusieurs manipulations, soutien d'un apprentissage long et ardu.

A partir de ces critères et des éléments d'analyse relevés dans les chapitres 7, 8 et 9, nous établissons le profil des classes de l'étude.

Nous retenons pour ce bilan si :

- les enseignants choisissent des phrases résistantes en lien avec difficultés orthographe, avec notamment l'accord sujet-verbe au pluriel
- les enseignants font le choix de privilégier des procédures syntaxiques (vs des procédures sémantiques)
- les manipulations syntaxiques sont effectuées en priorité par les élèves
- les enseignants contextualisent les contenus du savoir
- la centration sur la tâche est privilégiée (vs des digressions) dans le cadre de l'importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015).
- les enseignants sont plutôt du type guidant (vs le type dirigeant)

Pour chacun de ces critères nous marquons O pour oui et N pour non. Nous prenons les résultats pour les premières séances observées (S1) dans le chapitre 7 pour les classes SI et le chapitre 8 pour les classes AI, mais aussi les cinquièmes séances (S5) observées pour les classes AI dans le chapitre 9. Pour faciliter la lecture nous grisons les cases pour lesquelles la réponse est *non*.

Tableau 106 : profil des dix classes de l'étude à partir des résultats d'analyse des chapitres 7, 8 et 9

	Phrases résistantes		**Procédures syntaxiques**		**Manipulations syntaxiques par les élèves**		**Contextualisa-tion**		**Centration sur la tâche**		**Type guidant**
	S1	**S5**	**S1**	**S5**	**S1**	**S5**	**S1**	**S5**	**S1**	**S5**	**S1+S5**
A	O	N		O/N	O	O	O	O	80%		O
B	O	N		O	O	O	O	O	33%		O
C	N	O		O/N	O	O	O	O	66%		O
D	N	O		O/N	N	N	N	N	72%		N
E	O	N		O/N	O	O	N	O	82%		O

F	O	N		O	O	O	N	O	76%		N
G	O		O		O		O		O		O
H	N		O/N		N		N		N		N
I	O		O		O		O		O		O
J	O		O/N		N		O		N		N

10.1.4. Bilan de l'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement

10.1.4.1. Bilan de l'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement pour les CM1

Suite à l'hypothèse posée que les pratiques d'enseignement des classes A, C, I, et G pour les accords sujet-verbe, comportent des invariants favorisant davantage les apprentissages que celles des classes B et D, nous examinons les critères communs à ces classes.

Ce qui frappe à la lecture du tableau des profils des dix classes c'est le fait que les classes A, C, I et G sont celles qui ont des « oui » pour l'essentiel des critères retenus. Les seuls « non » concernent la résistance des phrases proposées pour la séance 5 de la classe A et pour la séance 1 de la classe C. En effet, les phrases choisies ne comportent pas de verbe au pluriel. Toutefois, ce critère ne semble pas déterminant. En effet, les classes B et D, jugées comme les moins performantes suite aux tests des élèves, ont les mêmes réponses pour ce critère que les classes A et C. En revanche, si l'on compare les classes A, aux taux de réussite élevés, et B, aux taux de réussite faible, le critère déterminant semble la centration sur la tâche avec un écart de 47 points. Nous avons vu dans les chapitres 8 surtout et 9 que l'enseignant de la classe B faisait beaucoup de digressions, déviant souvent de l'objectif fixé pour la séance. Ces digressions pour des CM1, moins assurés dans leurs connaissances que les CM2, jouent peut-être comme critère défavorisant pour l'apprentissage.

Pour la classe D, l'explication est différente. Si ce critère de la centration sur la tâche obtient un « oui », nous observons un « non » à la majorité des autres critères retenus. Ainsi le critère de centration sur la tâche (ou plutôt de non centration sur la tâche) peut-être déterminant si tous les autres critères sont validés. En revanche, s'il est seul présent, comme pour la classe D, il ne semble pas suffisant pour favoriser les apprentissages. Si nous comparons ce critère pour la classe C, aux taux de réussite aux tests élevés, et la classe D, aux taux de réussite plus faible, la centration sur la tâche est plus importante de quelques points pour la classe D. En revanche, les autres critères de manipulations syntaxiques par les élèves, de contextualisation, de degré de guidage sont inverses. En ce qui concerne ce critère de centration sur la tâche, nous rappelons la réserve évoquée au chapitre 8 quant à la nature de la tâche en fonction de l'étude des transitions à dominante pédagogique ou didactique. Pour la classe D, les transitions étaient à dominante pédagogique. La tâche est ainsi peut-être moins liée aux savoirs qu'à l'exécution de consignes données par l'enseignant. Cette distinction fine n'apparait pas dans le tableau ci-dessus mais elle mériterait une étude plus approfondie sur la nature réelle des tâches proposées.

L'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement pour les CM1 montrerait donc quelques critères comme favorisant les apprentissages à savoir :

- la centration sur la tâche
- les manipulations syntaxiques effectuées par les élèves
- la contextualisation
- le degré de guidage, l'enseignant étant davantage un guide qu'un maitre.

Voyons à présent ce qu'il en est pour la même analyse croisée en CM2.

10.1.4.2. Bilan de l'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement pour les CM2

Nous rappelons notre hypothèse que les pratiques d'enseignement des classes A, B et H comportent des critères favorisant davantage les apprentissages que les classes E, F, G et J.

La différence entre les classes A et B en CM1 tenait au critère de centration sur la tâche, l'enseignant de la classe B faisant beaucoup de digression. Or en CM2, ce critère ne semble plus discriminant, les deux classes ayant un taux de réussite similaire.

Pour les classes E, F et J, aux taux de réussite aux tests les plus bas, plusieurs critères ne sont pas validés (nous redonnons un extrait du tableau pour mémoire) : la résistance des phrases choisies pour la séance 5 (classes E et F), la contextualisation (classe E et F), les manipulations syntaxiques effectuées par les élèves et la centration sur la tâche (classe J), le degré de guidage, plus dirigeant que guidant (classe F et J).

Il ne semble donc pas y avoir de critères vraiment discriminants mais plutôt un ensemble de critères, pas toujours les mêmes, et qui pourraient avoir une incidence sur les apprentissages. Dans tous les cas, cela est moins net que pour les profils en CM1. Nous rappelons par ailleurs que les écarts des performances des élèves entre les classes de CM2 sont aussi moins marqués, ce qui explique peut-être la difficulté d'apporter une réponse.

Nous sommes en revanche interrogative à la lecture du tableau des profils des pratiques d'enseignement pour les classes H et G. En effet, la classe H, aux taux de réussite aux tests les plus élevés, obtient un « non » à quasiment tous les critères retenus. A l'inverse, la classe G, aux taux de réussite aux tests plus faibles, obtient un « oui » à quasiment tous les critères. Peut-on voir là l'influence du niveau socioculturel des élèves davantage marquée pour les CM2 que pour les CM1 ? Nous rappelons que la classe H est en banlieue d'un grand pôle alors que la classe G est en REP. Est-ce dû aux résultats des élèves de CM2, qui marquent une maitrise certaine des connaissances, et sur lesquels les pratiques d'enseignement auraient moins d'influence ? Nous affinons cette question plus loin avec l'étude de quelques élèves en difficulté. De plus, les performances opposées pour les CM1 et les CM2 de la même classe G nous interrogent, ce qui est favorisant pour un niveau ne l'étant pas forcément pour l'autre. L'enseignant est-il davantage centré sur le groupe des CM1 ?

L'analyse croisée des performances des élèves et du profil d'enseignement de ces deux classes invalide notre hypothèse d'un lien possible entre les performances des élèves et des critères de pratiques d'enseignement favorisant les apprentissages.

Nous soulignons aussi les limites de notre analyse de résultats pour ces classes H et G qui ne portent que sur la première séance de mise en place de l'accord sujet-verbe (séance en novembre). Une étude longitudinale, permettant de comparer les pratiques d'enseignement de cette première séance avec des séances plus tardives aurait été judicieuse. Enfin, nous remarquons que la classe A, classe à double niveau, se retrouve dans les classes les plus performantes en CM1 et en CM2. Peut-on voir là un lien avec ces résultats et le fait que l'enseignant de cette classe participe à la mise en œuvre de l'ingénierie didactique ? Nous faisons un bilan et une évaluation de l'ingénierie didactique dans la dernière partie de ce chapitre. Nous reprenons à présent ces résultats à la lumière des performances de quelques élèves en difficultés.

10.2. Mise à l'épreuve de l'analyse croisée entre performances et pratiques d'enseignement grâce à l'étude des performances de deux élèves en difficulté, choisis par classe et par niveau.

Les élèves ont été choisis par niveau en fonction de leur score parmi les plus faibles pour le critère « pourcentage d'accords sujet-verbe corrects sur le nombre total d'accord sujet-verbe ». Par ailleurs, seuls les élèves ayant effectué les trois tests ont été retenus. Comme déjà évoqué au chapitre 6, nous soulignons toutefois que le nombre d'élèves par classe est très variable et que pour certaines classes (B et G en CM1 surtout) le petit nombre biaise les résultats. Ainsi, pour les CM1 de la classe G, les deux élèves choisis sont les deux élèves restant ayant participé aux trois tests. Nous sommes conscientes de ce biais et analysons les résultats avec une grande précaution. Pour cela aussi, nous neutralisons les élèves de la classe G en CM1 et ceux de la classe B en CM2, qui sont les deux élèves aux scores les plus bas mais qui ne sont pas réellement en difficulté en regard des autres élèves (au-dessus de 70% de réussite aux accords sujet-verbe).

Pour l'analyse, nous nous centrons sur les accords dans les groupes nominaux, sur les accords sujet-verbe, par types d'exercices et sur la nature des erreurs. Nous comparons ensuite ces analyses avec les profils récapitulatifs des pratiques d'enseignement.

10.2.1. Analyse comparative des résultats des élèves en difficulté sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe

10.2.1.1. Analyse comparative des résultats sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe, pour les CM1

Tableau 107 : comparatif des tests novembre-janvier-juin pour quelques élèves choisis CM1- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, d'accords sujet-verbe corrects

CM1	% d'accords dans GN corrects			CM1	% d'accords sujet-verbe corrects		
	NOV	JANVIER	JUIN		NOV	JANVIER	JUIN
A_élève4	74	50	82	**A_élève4**	17	32	6
A_élève7	100	97	96	**A_élève7**	35	72	80
B_élève3	83	79	94	**B_élève3**	58	50	90
B_ élève5	82	56	83	**B_ élève5**	43	27	39
C_ élève12	82	89	92	**C_ élève12**	28	27	11
C_ élève18	91	86	92	**C_ élève18**	20	45	58
D_ élève2	74	73	83	**D_ élève2**	17	35	30
D_ élève3	70	59	75	**D_ élève3**	10	35	41
~~**G_ élève3**~~	~~75~~	~~83~~	~~69~~	~~**G_ élève3**~~	~~58~~	~~87~~	~~90~~
~~**G_ élève7**~~	~~84~~	~~79~~	~~79~~	~~**G_ élève7**~~	~~41~~	~~71~~	~~75~~
I_ élève8	79	87	89	**I_ élève8**	23	24	37
I_ élève24	79	98	88	**I_ élève24**	32	72	55

Comme pour les scores en classe entière, les accords dans le GN sont mieux réussis que les accords sujet-verbe. Pour le critère des accords sujet-verbe corrects les écarts se creusent jusqu'à 84 points en juin. Nous relevons plusieurs taux de réussite assez faibles, en dessous de 50%, pour 6 élèves sur 12 en juin, alors que pour le critère des accords dans le GN les écarts se resserrent. Nous n'observons pas forcément de lien entre les deux critères, certains élèves étant en réussite dans l'un et pas dans l'autre. Par exemple, en juin, les élèves A4 et I8 sont performants pour l'accord dans le GN et faibles pour l'accord sujet-verbe. Nous n'observons pas d'effet d'ingénierie global, les évolutions semblant assez aléatoires.

En ce qui concerne les médianes, l'évolution de ces élèves est très inférieure à celle de la classe entière pour les accords sujet-verbe.

Tableau 108 : comparatif des tests novembre-janvier-juin pour quelques élèves choisis CM1- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, d'accords sujet-verbe corrects. Scores maximum, minimum et médiane

CM1	% d'accords en nombre corrects dans GN			CM1	% d'accords sujet-verbe corrects		
	NOV	JANVIER	JUIN		NOV	JANVIER	JUIN
Maximum	100	98	96	Maximum	58	87	90
Médiane	**80**	**81**	**85**	**Médiane**	**30**	**40**	**48**
Minimum	70	50	69	Minimum	10	24	6
Médiane classes entières	**83**	**86**	**89**	**Médiane classes entières**	**54**	**65**	**72**

Les écarts entre ces élèves en difficultés et les élèves en classe entière est peu important pour les accords dans le GN. En revanche, il est d'environ 24 points pour les accords sujet-verbe. Nous remarquons que cet écart reste stable entre novembre juin.

10.2.1.2. Analyse comparative des résultats sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe, pour les CM2

Tableau 109 : comparatif des tests novembre-janvier-juin pour quelques élèves choisis CM2- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, d'accords sujet-verbe corrects

CM2	% d'accords en nombre corrects dans GN			CM2	% d'accords sujet-verbe corrects		
	NOV	JANVIER	JUIN		NOV	JANVIER	JUIN
A_ élève4	93	98	98	**A_ élève4**	40	40	55
A_ élève13	80	94	88	**A_ élève13**	45	70	66
~~**B_ élève2**~~	~~90~~	~~89~~	~~100~~	~~**B_ élève2**~~	~~77~~	~~90~~	~~82~~
~~**B_ élève3**~~	~~82~~	~~96~~	~~97~~	~~**B_ élève3**~~	~~74~~	~~100~~	~~100~~
E_ élève7	57	47	82	**E_ élève7**	16	22	43
E_ élève21	83	88	81	**E_ élève21**	32	35	12
F_ élève6	68	83	53	**F_ élève6**	15	56	48
F_ élève25	92	92	86	**F_ élève25**	25	75	45
G_ élève1	74	87	80	**G_ élève1**	36	72	72
G_ élève7	82	89	81	**G_ élève7**	11	64	77
H_ élève10	88	100	100	**H_ élève10**	40	72	100
H_ élève14	95	93	95	**H_ élève14**	37	50	77
J_ élève3	85	84	66	**J_ élève3**	34	48	56
J_ élève6	82	87	63	**J_ élève6**	34	31	34

Nous faisons pour les CM2, les mêmes remarques que pour les CM1 en ce qui concerne les plus fortes réussites pour les accords dans le GN. Les progressions semblent peu stables pour les accords sujet-verbe. Plusieurs élèves régressent entre janvier et juin. En ce qui concerne la médiane, l'écart est aussi important entre les élèves en difficulté et la classe entière pour les accords sujet-verbe.

Tableau 110 : comparatif des tests novembre-janvier-juin pour quelques élèves choisis CM1- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, d'accords sujet-verbe corrects. Scores maximum, minimum et médiane

CM2	% d'accords en nombre corrects dans GN			CM2	% d'accords sujet-verbe corrects		
	NOV	JANVIER	JUIN		NOV	JANVIER	JUIN
Maximum	95	100	100	Maximum	77	100	100
Médiane	**82**	**89**	**84**	**Médiane**	**35**	**60**	**61**
Minimum	57	47	53	Minimum	11	22	12
Médiane classes entières	54	65	72	Médiane classes entières	74	84	84

L'écart est même plus important qu'en CM1 en novembre, avec un écart d'environ 40 points. Cet écart se réduit en janvier, environ 24 points, et reste stable ensuite.

10.2.2. Bilan de l'analyse croisée des performances d'élèves en difficulté et des pratiques d'enseignement observées

A l'inverse de ce que nous avons observé pour le groupe classe entier, nous ne pouvons dégager aucun invariant de pratiques d'enseignement qui favoriserait les performances des élèves en difficultés. En effet, que ce soit pour le critère de l'accord dans le groupe nominal ou le critère de l'accord sujet-verbe, que ce soit pour les CM1 ou les CM2, les performances des élèves sont trop fluctuantes.

Des variations s'observent à l'intérieur d'une même classe.

Par exemple, en CM1 pour l'accord sujet-verbe, la classe A, repérée comme ayant des taux de réussite élevés pour la classe entière, présente un élève 7 très performant avec une forte progression sur l'année, et un élève 4 qui régresse et obtient le score le plus faible des CM1. Nous observons les mêmes différences pour la classe C, l'élève 18 progresse sur l'année et l'élève 12 régresse alors qu'en novembre il avait de meilleurs résultats que l'élève 18.

Des observations faites pour le groupe classe ne sont plus valables.

Nous venons d'évoquer la classe A dont les pratiques d'enseignement montrées comme favorables aux apprentissages selon nos critères (nous renvoyons aux tableaux en début de chapitre), ne permettent pas à tous de progresser. Nous faisons la remarque inverse avec l'enseignant de la classe D, aux taux de réussite peu performants pour le groupe classe, dont les pratiques d'enseignement sont montrées comme peu favorables, et dont les deux élèves en difficultés progressent : de 17 à 30% pour l'élève 2 et de 10% à 41% pour l'élève 3. De même, en CM2, les deux élèves de la classe H progressent fortement alors que les pratiques d'enseignement sont montrées comme peu favorables.

Nous pensons ainsi que le petit nombre d'élèves n'est pas suffisamment représentatif. Les tests proposés sont aussi des tests quantitatifs. Une analyse qualitative plus fine sur la nature des erreurs et leur possible évolution mériterait alors d'être menée afin de préciser ces résultats.

De même, il ne nous est pas possible avec l'observation de ces élèves en difficultés d'apporter une réponse quant aux effets positifs de l'ingénierie. Aucun lien ne peut être fait entre ces élèves, les performances ne se démarquant que de façon individuelle et sans lien apparent avec la classe d'origine.

Pour la sous-partie suivante, et au vu de ces résultats quant aux élèves en difficultés, nous ne prenons en considération pour l'évaluation de l'ingénierie didactique que les performances en classe entière.

10.3. Evaluation de l'ingénierie

10.3.1. Evaluation de l'ingénierie : analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement observées pour les classes SI et AI

10.3.1.1. Analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement : comparaison classes AI et SI pour l'accord dans les groupes nominaux

Pour les CM1, nous rappelons que la comparaison des progressions entre novembre, janvier et juin pour l'accord dans les groupes nominaux montre une évolution différente selon les groupes sans et avec ingénierie. Nous avons posé au chapitre 6 que l'hypothèse d'une meilleure progression des classes avec ingénierie entre novembre et janvier était invalidée pour l'accord dans les groupes nominaux, et que la progression est décalée de janvier à juin. Nous avons souligné que les taux de réussite étaient élevés au-dessus de 82%, et que un effet plafond pouvait peut-être biaiser les performances.

Pour les CM2, nous avons vu que les courbes étaient très différentes de celles de CM1, avec des taux de réussite en novembre quasiment identiques pour les deux groupes, les classes avec ingénierie très légèrement en dessous, et une progression ensuite bien plus marquée pour les classes avec ingénierie, l'écart se creusant en juin. Comme dit au chapitre 6 pour ce critère de l'accord dans les groupes nominaux, l'ingénierie aurait un effet sur l'acquisition de l'accord dans les groupes nominaux et cela de façon durable et plus marquée avec les CM2 qu'avec les CM1.

10.3.1.2. Analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement : comparaison classes AI et SI pour l'accord sujet-verbe

Pour les CM1, nous avons souligné dans le chapitre 6 que la courbe des taux de réussite des classes sans ingénierie était assez similaire à la courbe pour l'accord dans les groupes nominaux : une augmentation visible entre novembre et juin, puis une stabilisation de janvier à juin. Cependant, les classes avec ingénierie progressent de façon plus régulière tout au long de l'année mais ne rattrapent pas l'écart qui reste similaire en juin entre les deux groupes de classe, invalidant l'hypothèse d'une plus grande évolution des performances de novembre à janvier pour les classes avec ingénierie.

Pour les CM2, l'hypothèse d'une meilleure progression pour les élèves des classes AI est aussi invalidée. En effet, si les deux groupes progressent de façon assez similaire de novembre à janvier, les taux de réussite baissent de janvier à juin pour les classes avec ingénierie alors qu'ils augmentent légèrement pour les classes sans ingénierie. En juin, les classes sans ingénierie ont de meilleurs taux de réussite que les classes avec ingénierie.

10.3.1.3. Comparaison classes AI et SI : bilan de l'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement

De façon globale, la comparaison entre les classes SI et AI montre un effet probable de l'ingénierie sur les compétences liées au groupe nominal. L'acquisition est durable et plus marquée, notamment pour les CM2.

Ce n'est pas le cas pour l'accord sujet-verbe. Si nous comparons classes SI et AI, les résultats attendus d'une évolution plus marquée des performances des élèves dans les classes AI ne sont pas significatifs, voire même contraires aux attentes pour les accords sujet-verbe, notamment en CM2. Nous avons évoqué aux chapitres 8 et 9 les écarts et la variabilité entre les propositions de l'ingénierie et sa mise en œuvre en classe par les enseignants. Nous pensons ces écarts comme responsable de ces résultats globaux quant aux performances. Nous avons vu toutefois, grâce au tableau récapitulatif des profils des dix classes, que lorsque la mise en œuvre de l'ingénierie était assez conforme aux propositions (avec un maximum de « oui » aux critères retenus), les taux de réussite des élèves étaient élevés. C'est le cas pour la classe A et la classe C en CM1, et la classe A et la classe B en CM2. Nous avons posé aussi que la classe I en CM1, classe SI, avait aussi de bons résultats et elle aussi un maximum de « oui » aux critères retenus pour le profil de sa pratique d'enseignement. Le lien entre performances des élèves et pratiques d'enseignement ne serait pas tant l'influence de l'ingénierie proposée que l'influence de critères favorisant l'apprentissage, présents dans l'ingénierie mais aussi mis en place par des enseignants de classes SI. Cela se vérifie notamment pour les CM1. Plus les critères sont présents dans la pratique d'enseignement observée, plus le taux de réussite des élèves est bon. Ce n'est donc pas le dispositif d'ingénierie tel que proposé qui est invalidé mais le fait que certaines pratiques d'enseignement le mettent en œuvre de façon éloignée des propositions de la recherche. Nous l'avons souligné dans le chapitre 3, la variabilité entre enseignants est un fait (Bru, 2002). Comment alors faire en sorte que les propositions innovantes, qui ont fait leur preuve (Nadeau, Fisher, 2014) soient mises en place plus conformément aux attentes des chercheurs ? Car si nous observons cette variabilité dans nos chapitres 8 et 9, les propos des enseignants vis-à-vis de cette ingénierie sont assez homogènes et très positifs quant à sa mise en œuvre. Afin d'apporter un éclairage aux pratiques d'enseignement observées, nous examinons à présent les pratiques déclarées en comparant les entretiens de novembre, déjà évoqués au chapitre 7, et les entretiens de juin.

10.3.2. Evaluation de l'ingénierie grâce aux pratiques déclarées : comparaison pratiques déclarées a priori et a posteriori pour les classes AI

Les enseignants étaient déjà enthousiastes *a priori*, au mois de novembre, à mettre en œuvre le dispositif proposé. Ils soulignaient le niveau très variable de leurs élèves en orthographe et leur difficulté à y faire face. Ils souhaitaient tous utiliser l'ingénierie telle que proposée, en conformité avec les attentes du chercheur. La comparaison des pratiques déclarées des six enseignants participant à ce dispositif étaient

toutefois assez différentes, plus ou moins guidantes (démarche déclarée comme déductive pour les enseignants des classes A, B, F, H, ou inductive pour ceux des classes C, D, E, G, I, J), avec une focalisation sur le pôle savoir (apprentissage et entrainement sur les règles) et/ou sur le pôle élève (différenciation, participation, réflexion) du triangle didactique (Chevallard, 1985), et déjà plus ou moins éloignées des propositions. Le cursus initial et la conception de l'enseignement de l'orthographe étaient eux aussi très variables, de même que le lien avec le terrain et les travaux de recherche. Seul l'enseignant de la classe D dit connaitre la phrase dictée du jour. Qu'en est-il en juin ? Quel bilan peut-on faire de l'ingénierie didactique proposée à travers les propos des enseignants ?

Nous examinons ces propos selon quatre axes de questionnement :

- la pratique d'enseignement,
- le niveau des élèves,
- l'évaluation de l'ingénierie,
- la question de la formation.

10.3.2.1. Les pratiques déclarées quant à la pratique d'enseignement

10.3.2.1.1. Enseignant de la Classe A

Lors de l'entretien de novembre, l'enseignant de la classe A disait procéder selon une démarche déductive en proposant la leçon aux élèves puis les exercices. Il déplorait aussi le manque de temps. A l'issue du travail sur l'année, il juge son enseignement plus « structuré », plus « organisé », plus « systématisé » (52PR). Il souligne ainsi l'importance de la ritualisation dans les exercices proposés. Nous repérons là peut-être un effet de l'ingénierie didactique s'appuyant sur la systématisation du travail proposé en orthographe sur l'accord sujet-verbe.

10.3.2.1.2. Enseignant de la Classe B

En novembre, l'enseignant évoquait l'adaptation dont il avait dû faire preuve pour sa pratique d'enseignement passant d'une méthodologie s'appuyant sur des situations découvertes à quelque chose de simplifié. En juin, l'enseignant regrette à nouveau d'avoir dû faire des choix et de ne pas avoir consacré suffisamment de temps à la réécriture à partir des productions d'écrits. Il déplore aussi le fait de ne pas pouvoir proposer de démarche de recherche : « j'ai abandonné pourquoi <interrogatif> + parce que à la fin d'une situation recherche de cinq dix minutes + si je ne les GUIDAIS pas + il n'y avait RIEN + + + donc tu te rends compte que du coup c'est du temps perdu » (72PR). Toutefois, le fait de mettre en œuvre l'ingénierie didactique est présenté comme un compromis entre la conception de l'enseignement et ce que les élèves peuvent faire. C'est « une recherche guidée » (168PR) mais qui demande du temps.

10.3.2.1.3. Enseignant de la Classe C

L'enseignant de la classe C avait insisté en novembre sur la méthode de grammaire commune à l'école et dont il tirait sa pratique. Lors de l'entretien de juin, il met de nouveau en avant cette méthode mais dit avoir précisé son enseignement : les leçons systématiques ne sont plus sa priorité au bénéfice d'un travail ritualisé de réflexion à partir de la phrase sur les chaines d'accord. Le travail sur l'ingénierie, vu comme un complément à la méthode de grammaire déjà utilisée, est au cœur de ce changement.

10.3.2.1.4. Enseignant de la Classe D

L'enseignant qui qualifiait en novembre son travail d' « assez traditionnel » avec séance de découverte, leçon et exercices, dit avoir évolué, notamment quant à sa programmation des activités d'orthographe. En lien avec l'ingénierie, c'est une programmation désormais continue, ritualisée et avec l'utilisation de l'outil des *balles d'accord*. L'utilisation de cet outil est ce qu'il pointe comme une aide dans sa confiance à mener les activités, « ça m'a permis de voir que je pouvais » (22PR), et à pouvoir rendre les élèves attentifs.

10.3.2.1.5. Enseignant de la Classe E

L'enseignant qui disait en octobre privilégier la réflexion des élèves a continué dans cette voie. Il insiste aussi sur le volume important des activités consacrées à l'orthographe, celles qu'il avait prévues étant enrichies par les propositions de l'ingénierie. La part consacrée à la révision orthographique a été importante en orthographe, en production d'écrits mais aussi dans toutes les disciplines.

10.3.2.1.6. Enseignant de la Classe F

L'enseignant évoque peu sa pratique, comme il avait pu le faire en novembre. Il insiste sur la ritualisation du travail en orthographe sur l'année, notamment l'utilisation des *balles d'accord*s.

10.3.2.2. Les pratiques déclarées quant au niveau des élèves

10.3.2.2.1. Enseignant de la Classe A

Le niveau était jugé bon en novembre. Lors de l'entretien du mois de juin, l'enseignant de la classe A le juge « très satisfaisant » (8PR) et justifie son propos par les bons résultats des CM2 aux évaluations nationales pour l'orthographe. Selon lui les élèves ont beaucoup progressé notamment sur l'accord sujet-verbe. Cependant, il nuance son propos quant à cette progression en fonction de la nature du travail qu'il propose aux élèves. La progression est plus marquée sur la phrase dictée du jour, un peu moins en dictée et encore un peu moins en production d'écrits. L'enseignant souligne la difficulté du transfert, déjà évoquée en novembre, des connaissances acquises en situation de production. Il donne trois causes possibles à cette difficulté :

- le manque de temps pour la relecture,
- la surcharge cognitive,

- la centration sur la discipline : « sur une phrase isolée ça fonctionne parfaitement + euh sur un travail purement orthographique ou en tout cas pour lequel on va annoncer que c'est de l'orthographe » (42PR).

10.3.2.2.2. Enseignant de la Classe B

Le niveau des CM1 était jugé assez faible en novembre. En juin, si celui des CM2 est jugé tout à fait correct, celui des CM1 est évalué comme « moyen moins » (16PR). Cependant l'enseignant évoque des causes principalement non scolaires comme des troubles du comportement, des soucis familiaux contre lesquels il est difficile pour lui de lutter. Il évoque aussi la différence de pratique d'enseignement au niveau de l'équipe et pointe le manque de cohérence comme un facteur de difficulté supplémentaire.

10.3.2.2.3. Enseignant de la Classe C

Les difficultés de certains élèves déjà pointées en novembre persistent. Cependant l'impression générale est que les élèves ont bien progressé, notamment quant au travail sur les chaines d'accord dans la phrase grâce aux *balles d'accord*. L'enseignant souligne aussi le fait que les élèves se posent davantage de questions, de façon quantitative mais aussi qualitative et que de fait leur relecture est plus efficace.

En ce qui concerne les élèves en difficulté, c'est cette faculté à se poser des questions qui est pointé comme défaillante, « les plus en difficulté ils ne se posent aucune question » (28PR). L'enseignant fait le constat d'une certaine fatalité avec ces élèves en difficulté « depuis longtemps » (30PR). D'ailleurs, le travail proposé par l'ingénierie et lié au *balles d'accord* est, selon les propos de l'enseignant, impossible avec ces élèves qui n'y mettent aucun sens comme le soulignent ces propos : « il y en a qui faisaient euh <allongé> + pour faire parce que j'avais demandé des des RONDS <insiste> et des TRAITS <insiste> et et que ça ça n'avait AUCUN <insiste> sens + + + donc euh <allongé> + il y a un moment j'ai même laissé tomber pour certains quoi (34PR) »

10.3.2.2.4. Enseignant de la Classe D

L'enseignant souligne deux points : le fait que selon lui la méthode de grammaire commune à l'école n'a pas été forcément efficace (« il y a quelques élèves qui ont évolué mais la plupart sont restés au même niveau que quand on les a pris quoi (8PR) ») et le fait que le travail sur les *balles d'accord* a porté ses fruits, notamment pour l'attention portée à l'accord sujet verbe que les élèves marquent de façon plus fréquente. La diminution des erreurs grammaticales est soulignée. Cependant l'enseignant pointe aussi le fait qu'il est enseignant à mi-temps dans cette classe et que son collègue n'utilise pas ce travail avec les *balles d'accord*. Il dit aussi que les élèves ne sont pas autonomes quant à leur emploi et qu'ils n'effectuent ce travail que sur demande de l'enseignant. Ces propos nous renvoient aux performances aux tests orthographiques des élèves de cette classe, soulignées comme peu élevées par rapport à celles de la classe C (même niveau et même école). Peut-être cette utilisation à « mi-temps » des outils proposés dans l'ingénierie est-elle un des facteurs de ces résultats.

10.3.2.2.5. Enseignant de la Classe E

En cette fin d'année, l'enseignant souligne le bon niveau de ses élèves. Il attribue cela au travail effectué tout au long de l'année mais aussi au fait que le niveau était bon au départ, que les élèves sont curieux et en demande. Les différentes propositions de travail faites par l'enseignant ont été bien accueillies et ont porté leurs fruits.

10.3.2.2.6. Enseignant de la Classe F

L'écart qui était pointé entre les élèves en novembre semble s'être réduit. Le niveau en cette fin d'année est jugé comme « pas mal » (74). L'enseignant souligne le fait que tous les élèves ont évolué, notamment sur la capacité à se corriger. La difficulté est centrée sur le transfert en production d'écrit que les élèves en difficulté n'effectuent pas.

10.3.2.3. Les pratiques déclarées quant à l'évaluation de l'ingénierie

10.3.2.3.1. Enseignant de la Classe A

En novembre, l'*a priori* de l'enseignant sur la mise en œuvre de l'ingénierie était très positif. Dans l'entretien du mois de juin, l'enseignant souligne comme points positifs le fait que l'ingénierie créé des automatismes et donne des outils pour la matérialisation des traces de relecture. Pour les élèves, l'enseignant évoque aussi des modifications dans les stratégies d'apprentissage : « je vois que les choses sont + voilà sont mieux construites + euh dans leur tête + c'est mieux structuré voilà c'est vraiment le terme + c'est mieux structuré ils savent mieux où aller chercher et + voilà comment comment on se débrouille avec un texte » (24PR). Le seul point négatif relevé mais qui n'est pas inhérent à l'orthographe et qui était déjà souligné en novembre, c'est le manque global de temps.

10.3.2.3.2. Enseignant de la Classe B

L'enseignant de la classe B trouvait que l'ingénierie didactique tombait à point nommé en novembre. Ce qu'il retient en juin c'est le côté facilitateur de la matérialisation par les *balles d'accord* pour faire l'analyse grammaticale après la dictée. C'est aussi une aide pour l'enseignant pour repérer le lieu des difficultés de l'élève. Quant à l'exercice de la phrase donnée du jour qui laissait l'enseignant assez dubitatif en novembre, il lui trouve un côté positif et rassurant pour les élèves qui ne sont plus jugés sur leurs erreurs potentielles. En ce qui concerne les points négatifs, et comme pour l'enseignant de la classe A, l'enseignant souligne le côté chronophage de l'ingénierie proposée.

10.3.2.3.3. Enseignant de la Classe C

L'évaluation de l'ingénierie par l'enseignant, qui avait déjà un a priori positif en novembre, est que c'est un travail très intéressant. Hormis le fait que cela a fait progresser la majorité des élèves, l'enseignant souligne l'apport personnel et formateur : « pour moi + + mais c'est euh + personnel + c'est pas pour les élèves + + ça <allongé> m'a permis de pointer du doigt certains <allongé> + + certaines euh <allongé> +

+ difficultés + + que je ne pensais même pas à aborder avec les élèves + comme les rupteurs par exemple (54PR) ». L'enseignant envisage de poursuivre ce travail en le commençant plus tôt, dès le début de l'année.

10.3.2.3.4. Enseignant de la Classe D

L'évaluation du travail avec les *balles d'accord* et la phrase dictée du jour est positive. Selon les propos de l'enseignant, elles obligent les élèves à travailler de façon collective et à justifier leur raisonnement. Cependant, cette démarche est pointée comme difficile pour l'enseignant qui ne peut pas toujours maitriser totalement la situation. C'est le seul point négatif évoqué.

10.3.2.3.5. Enseignant de la Classe E

L'enseignant ne relève aucun point négatif dans l'ingénierie proposée. Selon lui, elle a facilité la relecture, « le fait de faire attention » (12PR), notamment pour les élèves en difficulté à qui la proposition des outils tels les *balles d'accord*, « outil neuf » (32PR) « a facilité la vie » (54PR). L'enseignant insiste aussi sur le sens donné à ces outils grâce aux dispositifs mis en place qui favorisent le regard des pairs : « il y avait aussi les dispositifs qui permettent ça c'est-à-dire quand on travaille à deux à trois ou quatre + si il y en a un qui fait n'importe quoi + il y a un a toujours qui va dire attend euh <allongé> ça sert à quoi tes flèches là elles servent à rien » (66PR). Ce sont des outils que l'enseignant dit vouloir garder pour sa pratique avec une utilisation dès le début de l'année et même avec des élèves plus jeunes.

10.3.2.3.6. Enseignant de la Classe F

L'outil des *balles d'accord* a été utilisé principalement par les élèves en difficulté, les autres n'en ayant pas besoin. C'est un moyen jugé comme positif pour faire évoluer les conceptions de l'orthographe des élèves et leur permettre de s'autocorriger. Pour l'enseignant c'est aussi un moyen supplémentaire et efficace d'aborder l'accord sujet-verbe. Il dit vouloir s'en resservir.

10.3.2.4. Les pratiques déclarées quant à la question de la formation

10.3.2.4.1. Enseignant de la Classe A

L'enseignant, dont la formation initiale s'est effectuée en école de commerce, déplore le manque de formation à l'IUFM avec des apports « quasi nuls » (84PR). Il dit s'être trouvé très démuni lors de ses débuts dans l'enseignement.

10.3.2.4.2. Enseignant de la Classe B

L'enseignant est issu d'un cursus scientifique. Il souligne le côté trop rapide de la formation suivie en orthographe à l'IUFM, qu'il ne considère que comme de l'initiation' (194PR). Il déplore aussi le fait qu'il n'y ait quasiment rien en formation continue. Il se positionne comme un enseignant en demande de

formation et désireux aussi de pouvoir échanger davantage avec seses collègues sur ces problèmes orthographiques.

10.3.2.4.3. Enseignant de la Classe C

L'enseignant a une formation littéraire. Cependant il ne pointe pas de lien entre son cursus universitaire et sa pratique d'enseignement de l'orthographe. En ce qui concerne la formation à l'IUFM, il dit ne pas se rappeler de la formation suivie. Il s'appuie ainsi sur sa conception personnelle de cet enseignement et surtout sur son expérience vécue dans la pratique.

10.3.2.4.4. Enseignant de la Classe D

La formation littéraire suivie par l'enseignant lui permet, selon ses propos, de se « débrouiller » (76PR). Il regrette cependant la quasi absence de formation initiale (il faisait partie des listes complémentaires formées après un an sur le terrain), et de formation continue (une seule animation pédagogique sur l'orthographe). L'enseignant se dit en manque de formation.

10.3.2.4.5. Enseignant de la Classe E

L'enseignant souligne son expertise en soulignant le fait que passer le Cafipemf lui a permis une véritable réflexion sur sa pratique d'enseignement. Il évoque aussi le travail fait à l'Ecole Normale de Niort avec Jean-Pierre Jaffré lors de sa formation initiale, fondateur pour sa conception de l'enseignement de l'orthographe.

10.3.2.4.6. Enseignant de la Classe F

Cette question ne peut être abordée ici car l'enregistrement de l'entretien a été coupé avant la fin.

10.3.2.5. Bilan de l'ingénierie grâce aux pratiques déclarées

Ce qui ressort de ces entretiens menés au mois de juin c'est l'impact de la mise en œuvre de l'ingénierie, au cœur des changements des pratiques d'enseignement. Les enseignants évaluent comme positif un enseignement plus structuré, avec des séances d'orthographe régulières tout au long de l'année et la ritualisation des exercices, favorisant la réflexion des élèves et leur engagement dans une démarche de recherche.

En ce qui concerne le niveau des élèves, tous les enseignants soulignent un progrès, notamment quant à l'accord sujet-verbe, de même qu'une modification des stratégies d'apprentissage avec une part plus grande accordée à la métacognition. La cause principale de ces modifications est l'utilisation des *balles d'accord* qui sont largement plébiscitées.

Nous relevons plusieurs points positifs en ce qui concerne l'apprentissage, leur ordre n'étant pas hiérarchique :

- une mise en place d'automatismes (classe A),

- l'utilisation d'outils de matérialisation (classes A et B) qui permettent une relecture facilitée et l'autocorrection (classes E et F),
- une structuration des procédures (classe A) et un lien étroit construit avec la grammaire (classe B),
- une modification des stratégies et l'évolution du questionnement sur la langue qui est ciblé sur les difficultés à repérer (classes A et C). Le raisonnement et les justifications sont aussi améliorés (classe D),
- une meilleure coopération entre pairs (classes D et E),
- une meilleure confiance face à une discipline où l'erreur est souvent stigmatisée grâce à la *phrase donnée du jour* (classe B).

L'impact de ces points positifs n'est toutefois pas jugé de façon identique en fonction du niveau des élèves. Pour les enseignants A, E et F, le dispositif est très favorable aux élèves en difficulté. Pour les enseignants B et C, au contraire, il est jugé peu abordable, les difficultés étant trop fortement ancrées.

Pour les enseignants et leur pratique l'ingénierie est aussi évaluée comme positive avec des effets parfois inattendus comme le fait de mieux repérer les difficultés des élèves (classe B), notamment sur des points qui n'étaient jusqu'alors pas travaillés comme la présence de rupteurs dans les phrases (classe C). Elle permet aussi de redonner confiance à l'enseignant se sentant un peu démuni quant à l'enseignement de l'orthographe (classe D). Nous observons toutefois que les remarques des enseignants concernent essentiellement l'utilisation des *balles d'accord*, comme si cet outil résumait à lui seul l'ingénierie proposée. Il n'est fait que très peu mention du travail sur les conceptions métagraphiques des élèves, pourtant au cœur des exercices de la phrase dictée du jour et de la phrase donnée du jour. La compréhension de l'objectif de l'ingénierie par les enseignants se focalise sur la relecture et le lien avec la grammaire. Nous avons observé cette distorsion lors de l'analyse des pratiques observées entre objectifs orthographiques et grammaticaux, l'attention aux conceptions métagraphiques des élèves étant un des points faibles des pratiques observées.

Les entretiens n'évoquent que peu de points négatifs pour l'ingénierie. Le plus présent est le manque de temps de façon générale et le fait que le dispositif est chronophage (classe A et B). Les enseignants ne peuvent pas aussi laisser le temps qu'ils jugeraient nécessaire aux élèves pour que la relecture soit réellement efficace. Deux autres points sont relevés comme causes des difficultés des élèves. Ils ne sont pas inhérents à l'ingénierie mais celle-ci y contribue. C'est tout d'abord la centration sur la phrase, notamment avec l'exercice de la phrase dictée du jour. Les élèves ont ensuite du mal à transférer les acquis dans la production d'écrits qui reste le principal écueil. C'est ensuite le fait de pointer les séances comme des séances spécifiques d'orthographe pour lesquelles les élèves adoptent le comportement de vigilance attendu. Sorti de ce contexte, cette attention semble faire défaut. Cela pose encore une fois la question du transfert des apprentissages. Hormis ces points l'ingénierie est évaluée comme très positive et tous les

enseignants disent vouloir reconduire ce travail à l'identique, en le commençant dès le début de l'année. Il est vu comme un support de formation.

En effet, seul l'enseignant F, titulaire du Cafipemf, se déclare suffisamment formé pour enseigner l'orthographe. Les enseignants soulignent un manque de formation et d'apport (classes A, B, C et D), se disent démunis (classe A) et en demande d'outils utilisables en classe (classe B et D), d'autant plus que leur formation initiale universitaire est éloignée de l'enseignement du français. L'enseignant B évoque aussi le souhait d'une meilleure cohésion d'équipe et des temps de concertation plus nombreux, favorables selon lui à la mise en place de tels dispositifs. Cela renvoie à la place et à la nature de la formation continue et du lien entre pratiques et la diffusion de travaux de recherche en didactique.

Ainsi le bilan de l'ingénierie didactique proposé à ces six enseignants sur une année scolaire est assez mitigé. D'une part, son impact sur les performances des élèves est peu représentatif par rapport aux autres classes sans ingénierie. D'autre part, nous avons vu lors de l'analyse des séances observées en classe que les pratiques d'enseignement présentaient une grande variabilité et étaient plus ou moins éloignées des propositions faites aux enseignants et des principes de l'ingénierie, montrant une appropriation complexe d'un tel dispositif. Cependant, certains principes posés dans l'ingénierie comme un travail sur la langue comme système, l'attention aux conceptions métagraphiques, le travail entre pairs ou l'utilisation d'outils de révision orthographique se retrouvent dans certaines de ces pratiques et les enseignants parlent d'un changement dans leur enseignement. Enfin, en termes de pratiques déclarées, les enseignants évaluent très positivement la mise en œuvre de cette ingénierie, pour les élèves ou pour leur propre pratique. Nous nous interrogeons sur ces écarts de l'impact de l'ingénierie entre performances des élèves, pratiques observées et pratiques déclarées. Est-ce le fait d'un manque de temps pour l'appropriation du dispositif ? Nous pensons qu'une étude longitudinale serait alors féconde. Est-ce le fait d'un accompagnement insuffisant ? Nous pensons qu'un travail en formation continue, notamment grâce à des autoconfrontations, serait alors intéressant.

Synthèse du chapitre 10

Le chapitre 10 met en relation les performances des élèves et des pratiques d'enseignement en orthographe sur l'accord sujet-verbe. Nous nous attachons tout d'abord à étudier la comparaison entre performances et pratiques d'enseignement observées.

Les critères sont choisis en fonction des principes de l'ingénierie mais aussi en fonction de l'observation des variations dans les séances de classe. Nous retenons ainsi :

- la résistance des phrases proposées par les enseignants,
- la présence ou non de procédures syntaxiques,
- si des manipulations syntaxiques sont effectuées par les élèves,

- si les enseignants procèdent à une contextualisation de la séance,
- le degré de centration sur la tâche,
- le type de guidage adopté par les enseignants.

En CM1, cette comparaison montrerait quatre critères comme favorisant les apprentissages:

- la centration sur la tâche,
- les manipulations syntaxiques effectuées par les élèves,
- la contextualisation,
- un degré de guidage, laissant une place aux verbalisations métagraphiques des élèves.

En CM2, la distinction est moins nette et aucun invariant n'est vraiment relevé comme ayant un impact fort sur les performances. Les écarts des performances des élèves entre les classes de CM2 sont cependant moins marqués, ce qui explique peut-être la difficulté de la distinction.

Dans un deuxième temps nous affinons ces résultats sur la mise en relation entre performances et pratiques d'enseignement avec l'étude des performances de deux élèves en difficultés par classe pour les accords dans le groupe nominal et les accords sujet-verbe. Là encore nous ne pouvons dégager aucun invariant de pratiques d'enseignement qui favoriserait les performances des élèves en difficultés du fait de la grande diversité des performances. Nous pensons que le petit nombre d'élève n'est pas suffisamment représentatif. Les tests proposés sont aussi des tests quantitatifs. Une analyse qualitative plus fine sur la nature des erreurs et leur possible évolution mériterait alors d'être menée afin de préciser ces résultats.

Suite à cette analyse croisée, la question de l'évaluation de l'ingénierie didactique proposée se pose selon une de nos hypothèses de recherche sur l'impact favorisant de la mise en œuvre de l'ingénierie sur les apprentissages.

De façon globale, l'analyse croisée entre les classes SI et AI montre un effet probable de l'ingénierie sur les compétences liées au groupe nominal. L'acquisition est durable et plus marquée, notamment pour les CM2. En revanche, ce n'est pas le cas pour l'accord sujet-verbe. Les résultats attendus d'une évolution plus marquée des performances des élèves dans les classes AI ne sont pas significatifs, voire même contraire aux attentes pour les accords sujet-verbe, notamment en CM2. Nous émettons l'hypothèse que les écarts relevés entre les principes de l'ingénierie et la mise en œuvre en classe, ainsi que la variabilité entre les enseignants peuvent être une des causes de ces résultats. En effet, lorsque la mise en œuvre de l'ingénierie est assez proche des propositions, le lien entre performances et pratiques d'enseignement favorisantes semble s'établir. C'est le cas pour la classe A et la classe C en CM1, et la classe A et la classe B en CM2. Ainsi, davantage que l'influence d'un dispositif nous mettons en lumière l'influence d'invariants à l'intérieur de ces pratiques, invariants en accord avec les principes de l'ingénierie mais qui se retrouvent également dans les pratiques d'enseignement de classes sans ingénierie.

L'ingénierie est toutefois évaluée de manière très positive par les enseignants eux-mêmes et la dernière partie de ce chapitre est consacrée à cette évaluation grâce aux pratiques déclarées relevées lors des entretiens menés avec les enseignants en fin d'année. Tous les enseignants trouvent l'ingénierie intéressante et favorable aux progrès des élèves, notamment en ce qui concerne :

- une mise en place d'automatismes,
- l'utilisation d'outils de matérialisation qui permettent une relecture facilitée et l'autocorrection,
- une structuration des procédures et un lien étroit construit avec la grammaire,
- une modification des stratégies et l'évolution du questionnement sur la langue qui est ciblé sur les difficultés à repérer. Le raisonnement et les justifications sont aussi améliorés,
- une meilleure coopération entre pairs,
- une meilleure confiance face à une discipline où l'erreur est souvent stigmatisée grâce à la *phrase donnée du jour*.

Les propos des enseignants montrent aussi une harmonisation des pratiques d'enseignement en ce qui concerne la démarche inductive, un travail plus régulier en orthographe, une ritualisation des exercices comme la phrase dictée du jour et la mise en place d'outils comme les *balles d'accord*s.

A l'issue de ce dernier chapitre nos interrogations portent alors sur les écarts entre performances des élèves, pratiques observées et pratiques déclarées quant à l'ingénierie didactique proposée, comme autant de perspectives pour une poursuite du travail de recherche.

3ème SECTION – Résultats

CONCLUSION

Notre recherche sur « L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire » avait pour objectif central de mesurer les performances orthographiques de 207 élèves de CM1 et CM2 de dix classes, à trois moments de l'année scolaire et de décrire les pratiques d'enseignement des enseignants de ces classes, observées *in situ,* à divers moments de cette même année scolaire. Notre cheminement pour répondre aux enjeux de description de ces pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe en fin d'école primaire était guidé par ces questions de recherche :

- Quelle description peut-on faire des performances orthographiques d'élèves de CM1 et CM2 ?
- En regard des performances orthographiques des élèves, la description de pratiques observées peut-elle apporter un éclairage sur ces performances ?
- L'étude des choix didactiques des enseignants rendent-ils compte de la variabilité des pratiques observées et peut-on relever certaines caractéristiques de ces pratiques comme favorisant les apprentissages ?
- Et dans les pratiques favorisant les apprentissages, les pratiques d'enseignement mettant en œuvre l'ingénierie didactique se démarquent-elles ?

Notre étude a ainsi tout d'abord une dimension longitudinale, les données étant recueillies sur une année scolaire. En ce qui concerne la description des performances orthographiques des élèves des dix classes, le travail de mesure a été effectué à partir des tests orthographiques proposés en novembre, janvier et décembre d'une année scolaire à tous les élèves. La variété des tâches demandées dans ces tests, tâches de dictées mais aussi de productions écrites, a permis de relever les performances en fonction de la nature des tâches demandées, de la nature des erreurs commises, et d'en mesurer leur progression.

En ce qui concerne la description des pratiques d'enseignement dans ces dix classes, le travail d'observation a été mené à partir d'enregistrements vidéos de séances de classe sur l'accord sujet-verbe, filmées à divers moments de l'année et complété par des entretiens avec ces enseignants sur leurs pratiques déclarées. Les données précisément analysées sont constituées de la transcription des entretiens de novembre et juin pour une observation des pratiques orthographiques déclarées *a priori* et *a posteriori*, et sur le recueil de la première séance de mise en œuvre de l'enseignement de l'accord sujet-verbe pour quatre des dix classes, et des séances une et cinq de la mise en œuvre d'une ingénierie didactique pour six des dix classes.

Notre travail de recherche a aussi une dimension comparative. En effet, nous souhaitions mettre en regard et éclairer les performances orthographiques des élèves de l'étude grâce à la description des pratiques d'enseignement, dans une mise en regard des performances et des pratiques. Nous avons ainsi travaillé dans le chapitre 6, premier chapitre consacré aux résultats, à déterminer les performances orthographiques

des élèves, pour établir le profil du niveau orthographique des dix classes. C'est sur ce profil que nous nous sommes appuyée pour la mise en regard des performances et des pratiques. Nous souhaitions aussi étudier les choix didactiques des dix enseignants et les mettre en résonnance. Nous avons procédé à cette étude grâce à une comparaison entre pratiques déclarées et pratiques observées pour chaque enseignant, mais aussi entre les différentes pratiques d'enseignement observées pour les dix enseignants. Pour affiner la question des dispositifs didactiques, nous avons séparé les données recueillies selon deux groupes : des classes observées de façon écologique et des classes observées à travers la proposition d'une ingénierie didactique, afin d'étudier l'impact de dispositifs innovants, avec une analyse fine des caractéristiques associées aux pratiques avec et sans ingénierie. Pour cela, nous avons dégagé dans un premier temps des caractéristiques des pratiques d'enseignement des enseignants sans ingénierie, à partir des entretiens menés en novembre-décembre et des vidéos filmées en classe à la même période. Dans un deuxième temps, nous avons dégagé des caractéristiques des pratiques d'enseignement des enseignants avec ingénierie, à partir des entretiens menés en novembre et des vidéos filmées en classe en novembre, pour la mise en place des *balles d'accord*, et en décembre pour la mise en place de la phrase dictée du jour. Cela a donné lieu à une comparaison longitudinale quant à l'évolution des pratiques d'enseignement pour la mise en œuvre de l'ingénierie didactique proposée. Enfin dans un dernier temps, nous avons pu mettre les résultats quant aux performances en regard des pratiques d'enseignement des enseignants sans ingénierie et des pratiques des enseignants avec ingénierie.

Un bilan de cette recherche peut tout d'abord être effectué quant aux résultats concernant la méthodologie d'observation et d'analyse que nous avons mise au point, ainsi que les résultats qui en découlent. Pour les données concernant les élèves, nous avons proposé un test orthographique qui nous a permis de mesurer les performances tant dans des tâches de production d'écrits que dans des tâches de dictées. Les exercices proposés ont aussi permis d'examiner le niveau de compétences pour :

- le nombre de mots correctement orthographiés sur le total des mots du test, et par exercice,
- le nombre d'accords en nombre corrects dans le groupe nominal sur le total des groupes nominaux du test, et par exercice,
- le nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total des accords sujet/verbe du test, et par exercices.

Le traitement quantitatif des réponses des élèves a ainsi révélé que pour les CM1, les classes avec ingénierie présentent de meilleurs taux de réussite pour l'accord dans les groupes nominaux et une plus grande linéarité dans l'évolution des performances pour l'accord sujet-verbe que les classes sans ingénierie. En revanche, en ce qui concerne la dispersion des résultats des élèves dans chaque classe, les écarts se creusent entre les élèves fragiles et les élèves performants pour plusieurs classes entre novembre et juin, et ce quel que soit le dispositif proposé, avec ingénierie ou non. Cette diversité des résultats nous

a amenée à revoir notre hypothèse initiale qui était que les classes, auxquelles nous avions proposé l'ingénierie didactique, montreraient une évolution plus marquée des performances, notamment pour l'accord sujet-verbe. Nous avons alors formulé une nouvelle hypothèse selon laquelle les résultats des élèves sont influencés, non plus par les dispositifs, mais par des traits caractéristiques de pratiques d'enseignement. Ainsi les résultats des tests orthographiques en CM1 présentent les pratiques d'enseignement des enseignants des classes C (classe AI) et G, I (classes SI) comme plutôt favorables aux élèves les plus faibles.

Pour les CM2, les écarts entre les classes sont moins importants qu'en CM1 et les taux de réussite sont globalement plus élevés. Cependant, comme en CM1, la comparaison entre classes sans et avec ingénierie a montré un effet probable de l'ingénierie sur les compétences liées au groupe nominal. L'acquisition est durable et plus marquée. Cet effet probable de l'ingénierie n'est pas constaté pour l'accord sujet-verbe. Tout comme pour les CM1, l'hypothèse initiale d'une évolution plus marquée des résultats pour les classes avec ingénierie pour l'accord sujet-verbe n'est pas validée.

Nous avons montré que ces résultats pour les CM1 et les CM2 mettent en évidence la variation des performances à l'intérieur des classes et entre les classes, les classes avec ingénierie ne se différenciant pas nettement des classes sans ingénierie. La grille d'analyse quantitative des tests orthographiques nous a ainsi permis de donner une réponse nuancée sur l'effet du dispositif proposé et des pratiques d'enseignement mettant en œuvre l'ingénierie didactique. Le dispositif semble moins prégnant que certaines pratiques d'enseignement, favorables à la réduction des écarts pour les élèves les plus faibles, comme les pratiques d'enseignement des classes C (classe AI) et G, I (classes SI) pour les CM1 et les pratiques des classes A (classe AI) et G, H (classes SI) pour les CM2. L'analyse des pratiques observées en situation de classe nous a alors aidée à affiner ces résultats et à déterminer les critères favorisants à l'intérieur des pratiques, qu'elles soient avec ou sans ingénierie. Nous y revenons plus loin.

Nous avons par ailleurs proposé pour les tests orthographiques une grille d'observation et d'analyse reposant sur des critères qualitatifs, examinant la nature des erreurs commises pour les accords sujet-verbe dans les différents exercices proposés dans le test. Nous avons classé ces erreurs selon trois critères :

- l'omission, du fait de l'absence de trace de l'accord,
- l'adjonction, définie comme un accord erroné, un pluriel qui n'a pas lieu d'être (sujet au singulier) mais dont la classe grammaticale est respectée (verbe avec marque –NT),
- la confusion, définie comme un accord lui aussi erroné mais dont la classe grammaticale (nom/verbe) n'est pas respectée, avec une marque employée qui n'est pas la bonne.

Nous constatons une grande dispersion des scores sur ces trois critères, ce qui ne nous permet pas de tirer des conclusions tranchées. Cependant, de façon globale, l'omission est l'erreur la plus fréquente, notamment en CM1. De façon longitudinale sur l'année pour chaque niveau, un léger déplacement s'opère

de l'omission, vers la confusion puis vers l'adjonction. Ce déplacement est plus marqué pour les CM2, ce qui tendrait à montrer une modification de la nature des erreurs en fonction du degré de compétences des élèves, allant de l'omission à l'adjonction en passant par la confusion. Ces résultats confirment les résultats des recherches en psycholinguistique, notamment l'étude de Totereau, Fayol et Barouillet (1998), dans laquelle les chercheurs observent que la marque du nombre évolue vers une procédure experte. On constate tout d'abord une absence de marque, puis une confusion avec une surgénéralisation fréquente de la marque –-*s* pour toutes les catégories. Enfin, l'adjonction de la marque –*nt*, avec une conservation des catégories, verbales et nominales, serait un pas supplémentaire vers une procédure experte. Toutefois cette étude souligne aussi la coexistence, dans les écrits d'enfants du CE1 au CM2, d'accords avec des morphogrammes différents avec une juxtaposition des procédures plutôt qu'une succession. C'est aussi ce que montrent nos résultats avec la dispersion des scores.

Nous pensons qu'il est important de porter attention à l'évolution de la nature des erreurs des élèves, comme signe d'une progression vers l'expertise, et il nous semble que nous n'avons pas pleinement exploité la grille que nous avons mise au point. Il pourrait être intéressant d'examiner plus finement la nature des erreurs en relevant précisément les verbes sur lesquels elles portaient, et d'étudier la progression de la nature de ces erreurs pour chaque élève. Nous avons traité cette analyse qualitative de façon globale à l'échelle de la classe alors qu'il pourrait être intéressant d'étudier cela à l'échelle individuelle des élèves, notamment les élèves les plus en difficulté. C'est une des limites de notre recherche. En effet, nous n'avions pas pour objectif de travailler finement sur les acquisitions quantitatives et qualitatives des élèves en orthographe, mais de traiter ces acquisitions afin de dresser des profils longitudinaux grâce à la comparaison entre les tests de novembre, janvier et juin, profils que les pratiques d'enseignement, objectif principal de notre recherche, pourraient venir éclairer.

En réponse aux questions de recherche posées dans ce travail, nous avons fait le choix d'observer les pratiques d'enseignement *in situ* et d'analyser les choix didactiques des enseignants selon le triplet : mésogénèse, chronogénèse et topogénèse. Nous avons mis au point une grille de lecture des pratiques qui nous a permis de poser des critères d'observation communs aux classes avec et sans ingénierie, afin que, dans un second temps, la comparaison soit possible. Nous rappelons ici les critères de cette grille :

Tableau 111 : (copie du tableau 12) grille des critères d'analyse des pratiques observées

Dimension mésogénétique	Dimension chronogénétique	Dimension topogénétique
- Scénario didactique - Phrases choisies - Supports pour le discours - Procédures	- Contextualisation - Part de temps de travail disponible	- Degré de guidage

Nos résultats ont montré que certaines caractéristiques des pratiques se montrent favorisantes pour les apprentissages. Que ce soit l'observation d'enseignants sans ingénierie ou l'observation d'enseignants mettant en œuvre le dispositif proposé, des invariants se dessinent quant à la manière de présenter les contenus de savoir aux élèves, pour que les élèves se les approprient.

D'un point de vue mésogénétique, la mise en place du milieu met plus ou moins en valeur les caractéristiques linguistiques de l'orthographe française. Ainsi, les phrases proposées par les enseignants comme supports de travail sont un premier point d'observation. Nous avons vu que les difficultés se posent principalement pour le pluriel verbal, en fonction de la longueur de la chaine d'accord et de la présence de rupteurs. Plus ces difficultés sont présentes et plus les élèves sont amenés à exercer leur réflexion pour associer les bons éléments et poser les marques morphologiques adéquates, et ce d'autant plus que les marques ne sont pas perceptibles à l'oral. Un entrainement ritualisé avec des phrases résistantes, élaborées à partir des difficultés linguistiques évoquées, semble donc favorable aux progrès métacognitifs des élèves.

Nous avons mis le choix du support de travail en lien avec les procédures de révision mobilisées par les enseignants et les élèves, s'appuyant sur l'identification des fonctions des groupes de la phrase. Révision orthographique et identification grammaticale gagnent à être articulées. Car si les opérations linguistiques de substitution, de déplacement, d'adjonction ou d'effacement sont des outils indispensables pour l'orthographe, elles ne vont pas de soi pour les élèves et demandent un réel accompagnement et une explicitation de la part de l'enseignant. Ainsi, un élève sera d'autant plus en mesure d'accorder le sujet et le verbe qu'il aura su distinguer les éléments qui les constituent dans la phrase. Là encore, quelles que soient les classes, sans et avec ingénierie, nous avons relevé des procédures de natures différentes : sémantiques et/ou syntaxiques. Les recherches en linguistique soulignent l'importance de considérer la langue comme un plurisystème (Catach, 1980) dans laquelle les éléments sont grammaticalement liés. Selon cette conception, la réflexion doit s'exercer à partir de procédures syntaxiques. Des chercheurs (Riegel, 2008, Brissaud, Cogis, 2011) dénoncent d'ailleurs l'utilisation de procédures sémantiques pouvant engendrer des erreurs, notamment lorsque le groupe nominal sujet est long. Ces procédures syntaxiques sont à mettre en lien avec l'utilisation d'outils permettant de laisser des traces du raisonnement et aidant pour la métacognition. Nous avons vu par exemple l'intérêt de l'utilisation des outils *mot signal* et *balles d'accord* pour souligner et pallier l'opacité de l'orthographe française : le *mot signal* permet de travailler sur la perception à l'oral des marques morphologiques, comme dans la phrase *Les enfants travaillent*, seul le déterminant permet de dire à l'oral que l'accord sujet-verbe sera au pluriel. Les *balles d'accord* permettent de focaliser l'attention sur les liens entre les différents éléments de la chaine d'accord mais aussi sur les marques morphologiques à apposer, même lorsqu'elles ne sont pas perceptibles à l'oral. Nos résultats ont montré que l'utilisation du *mot signal* et des *balles d'accord*,

lorsqu'ils sont utilisés de façon adéquate et qu'ils font sens, sont des outils facilitateurs pour les apprentissages.

Ainsi, il semble nécessaire de confronter les élèves à des contraintes morphosyntaxiques fortes qui pourront mettre à l'épreuve leur raisonnement : par exemple des verbes du premier groupe dont le morphogramme pluriel n'est pas perceptible à l'oral, des groupes nominaux sujets longs avec la présence de rupteurs, des groupes compléments s'insérant entre le sujet et le verbe, la présence de noms et verbes homophones. Tout comme pour Nadeau et Fisher (2014), nos résultats « confirment ainsi le rôle essentiel que ces deux facteurs [emploi du métalangage et manipulations syntaxiques] jouent dans l'apprentissage du raisonnement grammatical, et leur contribution à l'effet maitre du point de vue de la didactique de la grammaire » (p. 169). Ils mettent aussi en avant l'intérêt de proposer des outils permettant de travailler sur les traces du raisonnement et consolidant la métacognition. Notre ingénierie didactique et la ritualisation qu'elle propose quant à ces outils, nous semble aller positivement dans ce sens.

Une autre variation, relevée dans les pratiques d'enseignement, est l'activité effective des élèves dans la mise en œuvre de ces procédures et manipulations. Les effectuent-ils eux-mêmes ? Est-ce l'enseignant qui les réalise ? Sont-elles complètes pour que les élèves puissent porter un jugement de grammaticalité sur les liens établis (Boivin, 2009) ? Nos résultats montrent ainsi une variabilité des pratiques d'enseignement qui impliquent plus ou moins les élèves dans les tâches proposées, en laissant plus ou moins d'espace à leur réflexion. Cette implication des élèves relève selon nous des conceptions même de l'enseignement de la discipline et du rôle de l'enseignant plus ou moins guidant, comme par exemple pour la mise en œuvre de la phrase dictée du jour par les enseignants avec ingénierie, mise en œuvre où le rôle de l'enseignant est défini comme étant celui d'un guide (Brissaud, Cogis, 2011), et pour laquelle certains enseignants de l'étude (D, F pour les classes AI et H, J pour les classes SI) se sont montrés très dirigeants, ne laissant que très peu de place aux verbalisations métagraphiques, pourtant au cœur de l'exercice de la phrase dictée du jour proposée dans l'ingénierie. La mise en place du milieu, ou mésogénèse, est alors fortement dépendante de la topogénèse et de la place accordée à l'élève. Il semblerait que lorsque les pratiques d'enseignement favorisent un élève acteur qui construit lui-même le savoir, les performances sont meilleures.

Du point de vue chronogénétique, la variabilité est aussi de mise. Tout d'abord avec le fait de contextualiser ou non la séance. Les enseignants établissent un lien plus ou moins fort avec la mémoire didactique (Brousseau, 1998) de la classe. Cela pose la question du sens donné aux apprentissages et du lien que font les élèves si ce lien n'est pas clairement posé. Cette question revient à prendre en considération les modalités explicites d'acquisition prônées par de récentes recherches en didactique (Nadeau, Fisher, 2009). Tout comme les verbalisations métagraphiques sont importantes pour la construction des compétences orthographiques, les verbalisations quant au contexte sont importantes pour

la construction du sens. La variabilité chronogénétique dans les pratiques d'enseignement se lit aussi dans le degré de centration sur la tâche. La mesure du temps de travail disponible (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) varie fortement d'une classe à l'autre, l'enrôlement (Bruner, 2002) étant alors un facteur favorisant l'attention et les apprentissages.

Nous voulons faire ici un point particulier sur l'utilisation du synopsis comme outil d'observation et d'analyse pour les six premières séances filmées des enseignants avec ingénierie. Il nous a paru judicieux d'utiliser cette méthode afin de condenser le grand nombre de données auquel nous avons été confrontée et d'analyser plus finement la structure de l'action didactique ainsi que les ruptures à l'intérieur de cette action didactique. L'étude des intermèdes, transitions et inserts, nous a permis de déterminer la durée des tâches et surtout la durée de centration sur les tâches proposées. Ainsi, à l'outil proposé par l'équipe du GRAFE, nous apportons des précisions pour les inserts sur le type de décrochage, révélant des propos insérés plus ou moins en rapport avec l'objet enseigné. Nous avons ainsi distingué :

- « l'insert-digression » pour lequel l'enseignant tout en s'appuyant sur l'objet enseigné se reporte sur un autre objet jusqu'à parfois en perdre l'objet premier de vue,
- « l'insert-régulation » qui permet à l'enseignant d'expliciter un point important ou de remettre les élèves dans l'objectif souhaité,
- « l'insert-institutionnalisation » qui permet à l'enseignant d'institutionnaliser le savoir.

Cette distinction nous a permis de mesurer de façon assez précise la durée de centration sur la tâche pour chacune des séances analysées. Or ce critère de centration sur la tâche semble déterminant, notamment en CM1, comme le montre l'écart de 47 points pour ce critère pour les classes A, aux taux de réussite élevés, et B, aux taux de réussite faibles, l'enseignant de la classe B faisant beaucoup de digressions. Nous pensons ainsi que ces digressions pour des CM1, moins assurés dans leurs connaissances que les CM2, sont peut-être un critère défavorisant pour l'apprentissage. La méthode du synopsis, qui découpe chacune des tâches effectuées dans la séance et qui délimite le temps qui leur est consacré, permet de mesurer la centration sur la tâche et ainsi d'apporter un éclairage sur les performances des élèves. Cependant, ce critère n'est pas seul en cause et il convient de nuancer nos propos. En effet, comme le montrent les résultats pour la classe D, aux taux de réussite assez bas, et qui pourtant obtient un « oui » à cette centration sur la tâche, il est nécessaire d'examiner les autres critères d'analyse. Pour cette classe, les résultats montrent un « non » à la majorité des autres critères retenus. Ainsi nos résultats tendent à montrer que le critère de centration sur la tâche (ou plutôt de non centration sur la tâche) peut-être déterminant si tous les autres critères sont validés. En revanche, s'il est seul présent, comme pour la classe D, il ne semble pas suffisant pour favoriser les apprentissages. Concernant ce critère de centration sur la tâche, nous rappelons ici la réserve évoquée aux chapitres 8 et 10 quant au lien entre cette centration sur la tâche et la nature de la tâche. Nous distinguons alors dans le synopsis si les transitions sont à dominante pédagogique

ou didactique. En effet, cette distinction que nous apportons au synopsis de l'équipe du GRAFE nous permet d'observer plus finement la tâche demandée par l'enseignant, celle-ci pouvant être moins liée aux savoirs qu'à l'exécution de consignes données. Cependant, nous n'avons pas assez examiné cette distinction et nous pensons qu'elle pourrait être intéressante pour une analyse plus fine des pratiques d'enseignement. Le synopsis nous parait alors un outil intéressant pour procéder à ce travail en profondeur d'accès à « la logique de l'action didactique » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 7). Nous émettons cependant une réserve, car c'est un outil d'analyse qui demande beaucoup de temps. Il est aussi important nous semble-t-il de l'utiliser dans le cadre d'une recherche dans laquelle plusieurs chercheurs sont impliqués. En effet, nous regrettons de n'avoir pas eu l'occasion de soumettre notre analyse au regard d'un autre chercheur, ce qui aurait permis de valider la méthodologie de découpage.

Au-delà du point de vue chronogénétique, le synopsis nous a aussi permis de relever la place laissée aux élèves par l'enseignant, notamment grâce à l'étude des formes sociales de travail, montrant des enseignants accordant plus ou moins d'espace au questionnement.

Ainsi, d'un point de vue topogénétique, la variabilité des pratiques d'enseignement se donne à voir dans la nature du guidage adopté par les enseignants (Altet, 1993), ceux-ci étant plus ou moins dirigeants quant au travail proposé. Nos résultats montrent que le fait de guider les élèves, de procéder par questions-réponses semble être favorable à la construction des compétences. Cette posture de guide amène aussi à considérer l'étude des faits de langue dans l'optique d'« une attitude de curiosité » (Garcia-Debanc, Paolacci, Boivin, 2014).

Cette posture active et curieuse présente alors un intérêt pour la « formation intellectuelle » des élèves, celle-ci profitant aux élèves les plus fragiles (Boivin et Pinsonneault, 2008). Elle permet de développer des compétences dites « de regard scientifique », l'élève étant non seulement acteur mais aussi chercheur pour la construction de ses apprentissages. Nous n'avons pas exploré précisément cette voie mais il nous parait intéressant de lier un travail sur la mesure des performances des élèves avec une analyse plus fine de la construction de ce « regard scientifique », grâce notamment à des entretiens métagraphiques effectués avec les élèves sur la nature des erreurs commises. La grille qualitative construite (omission, confusion, adjonction), mais non éprouvée avec les propos des élèves sur leur travail, trouverait là un prolongement.

Ainsi, notre recherche s'inscrit dans le paysage des recherches soulignant le rôle crucial de l'enseignant (Brissaud, Cogis, 2011, Nadeau, Fisher, 2014), et montre quelques caractéristiques de pratiques semblant favoriser les apprentissages. Ainsi pour les CM1, pour lesquels les résultats sont plus nets que pour les CM2, nous relevons :

- la centration sur la tâche,
- les manipulations syntaxiques effectuées par les élèves,

- la contextualisation inscrivant la séance dans la « mémoire didactique »,
- un degré de guidage laissant une large place aux verbalisations métagraphiques des élèves.

Plus ces caractéristiques sont présentes dans la pratique d'enseignement et plus les performances des élèves sont élevées à l'échelle globale de la classe. Ainsi, le fait de retrouver ces caractéristiques de façon massive dans les pratiques d'enseignement tendrait à expliquer en partie les meilleurs résultats des classes C (classe AI), G et I (classes SI) pour les CM1 et des classes A (classe AI), G et H (classes SI) pour les CM2.

Nous faisons par ailleurs le lien entre ces caractéristiques et les quatre principes posés comme fondateurs de l'ingénierie : la démarche inductive, l'approche métacognitive, l'approche informationnelle, avec une attention à chaque élément de la chaine d'accord (Jaffré, 1993) et l'appropriation d'outils. Ces principes semblent bien favoriser les apprentissages.

En revanche, à la question de recherche liée au dispositif d'ingénierie, de savoir si les pratiques d'enseignement mettant en œuvre l'ingénierie sont plus favorables aux progrès des élèves que les pratiques sans ingénierie, notre réponse est nuancée du fait de la variabilité même des pratiques observées. Ce n'est donc pas le dispositif d'ingénierie didactique qui favorise les apprentissages mais le fait que certaines pratiques d'enseignement le mettent en œuvre de façon plus ou moins convergente avec les principes proposés. Ainsi nous faisions l'hypothèse au départ que les classes avec ingénierie auraient des taux de réussite supérieurs aux classes sans ingénierie, le travail demandé étant effectué de façon systématique. Or, au fil de nos analyses, les résultats ont souligné la difficulté pour les enseignants de l'étude de mettre en œuvre l'ingénierie proposée. Par ailleurs, les pratiques d'enseignement des enseignants sans ingénierie étaient parfois similaires aux propositions du dispositif. L'ingénierie didactique, ses principes et contenus ne semblent pas remis en cause, ses principes étant convergents avec les principes semblant favoriser les performances orthographiques des élèves de l'étude. Ce dispositif se montre révélateur et transformateur tant des pratiques, que des performances des élèves. La comparaison entre classes sans ingénierie et classes avec ingénierie révèle aussi une grande variabilité mettant en lumière des invariants favorables aux apprentissages. Davantage que l'influence d'un dispositif, ce travail documente alors l'influence d'invariants de pratiques d'enseignement, invariants en accord avec les principes de l'ingénierie et pouvant peut-être expliquer certaines performances orthographiques des élèves. En revanche, sa mise en œuvre questionne. La variabilité entre les pratiques enseignantes ayant été mise en évidence dans des recherches précédentes (Bru, 2002), comment faire en sorte que les propositions innovantes, qui ont fait leur preuve (Nadeau, Fisher, 2014), et que les invariants que nous en dégageons soient mis en place ?

Reprenant les mots de Cogis (2008), nous pouvons dire qu'« on dispose aujourd'hui, d'une part, d'éléments qui éclairent les impasses de l'enseignement traditionnel et, d'autre part, de propositions

raisonnables qui peuvent faire progresser les élèves. On ne peut donc plus continuer à s'accrocher aux méthodes d'autrefois, ou à une hypothétique remédiation » (Cogis, 2008, p.12) Notre recherche donne quelques « propositions raisonnables » dont les invariants évoqués plus hauts semblent favoriser les apprentissages. Toutefois, notre étude souligne aussi que ces propositions sont difficiles à mettre en œuvre sans un accompagnement adéquat, ce que montre la grande variabilité de mises en œuvre de l'ingénierie didactique. Cela renvoie peut-être aussi au poids de la tradition (utilisation de procédures sémantiques par exemple) et à la lenteur de l'appropriation des dispositifs innovants proposés par les chercheurs en didactique. Les pratiques observées à l'occasion de la mise en œuvre de l'ingénierie révèlent les différents modèles disciplinaires en acte comme autant de révélateurs des « strates » (Marchand, 1971) entre poids de la tradition grammaticale et enseignement innovant de la langue, comme par exemple l'utilisation en parallèle de procédures sémantiques et/ou syntaxiques pour trouver le sujet. Les pratiques d'enseignement se modifient très lentement (Houssaye, 2014) et les enseignants enseignent peut-être comme il leur a été enseigné (Lefrançois, 2009). La lente diffusion des dispositifs innovants (dans les entretiens que nous avons effectués avec les enseignants ils ne sont quasiment jamais mentionnés) pose aussi la question de la diffusion des travaux de recherche. Bien qu'aucun enseignant de l'étude ne soit débutant, nous pouvons tout de même faire un parallèle avec les éléments d'expertise professionnelle des enseignants débutants (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina, 2009) et la variabilité comme autant de besoins identifiés par les auteures pour la formation initiale ou la formation continue. L'accompagnement est alors le point fort de ces formations afin que les enseignants, novices ou non, puissent connaitre et s'approprier ces dispositifs.

La transmission des travaux effectués en recherche et la possibilité d'une appropriation d'une ingénierie didactique est tout sauf aisée, même si les enseignants concernés sont volontaires, motivés pour ce travail et déclarent le trouver très positif. Cette transmission pose la question de la prise en compte du « modèle de l'utilisateur » et de cette ingénierie comme une « tâche redéfinie » (Goigoux, 2007, Goigoux, Cèbe, 2009) et même tâche à redéfinir en co-construction avec les enseignants. Ce constat pose aussi la question de l'expertise de ces enseignants, déjà posée par d'autres recherches (Lefrançois, 2009, Brissaud, Cogis, 2011) y compris des enquêtes gouvernementales (DEPP, 2012).

Ainsi, notre travail de recherche propose des grilles d'observation et d'analyse fécondes, tant pour les données concernant les élèves que celles concernant les pratiques d'enseignement. Il donne des outils méthodologiques intéressants comme le synopsis que nous avons précisé, pour la distinction de nature des transitions ou des inserts, ce qui nous a permis d'affiner nos résultats. Il montre des caractéristiques de pratiques semblant favoriser les apprentissages comme : la centration sur la tâche, les manipulations syntaxiques effectuées par les élèves, la contextualisation, un degré de guidage laissant une place aux verbalisations métagraphiques des élèves. Il propose une ingénierie didactique avec des principes convergents avec les caractéristiques favorables aux apprentissages, lorsqu'ils sont mis en œuvre. Cette

ingénierie est par ailleurs force de transformation, tant pour les enseignants qui la mettent en œuvre, que pour les élèves de ces classes. Comme le soulignent eux-mêmes les enseignants dans les entretiens de juin, analysés au chapitre 10, l'ingénierie est intéressante et favorable aux progrès des élèves, notamment en ce qui concerne :

- une mise en place d'automatismes,
- l'utilisation d'outils de matérialisation qui permettent une relecture facilitée et l'autocorrection,
- une structuration des procédures et un lien étroit construit avec la grammaire,
- une modification des stratégies et l'évolution du questionnement sur la langue qui est ciblé sur les difficultés à repérer. Le raisonnement et les justifications sont aussi améliorés,
- une meilleure coopération entre pairs,
- une meilleure confiance face à une discipline où l'erreur est souvent stigmatisée grâce à la *phrase donnée du jour*.

Les propos des enseignants montrent aussi une harmonisation des pratiques d'enseignement : celles-ci sont plus proches les unes des autres et la variabilité semble réduite. La distance entre les principes de l'ingénierie et sa mise en œuvre semble aussi se réduire, notamment en ce qui concerne la démarche inductive, un travail plus régulier en orthographe, une ritualisation des exercices comme la phrase dictée du jour et la mise en place d'outils comme les *balles d'accord*s. Si l'analyse quantitative des performances orthographiques des élèves n'est pas signifiante pour tous les enseignants, les modifications sont tout de même perceptibles.

Notre travail montre aussi des limites comme la lourdeur de certains outils méthodologiques comme le synopsis qu'il est chronophage et périlleux d'utiliser lorsque l'on est seul. Il montre aussi des limites quant à la difficulté de mettre en œuvre une ingénierie didactique, dont nous pensions pourtant naïvement qu'elle était facilement maitrisable et reproductible. Les limites sont aussi celles liées à l'échantillon des élèves et au nombre de classes, trop limité pour être vraiment représentatif. Les classes ont aussi été choisies dans une seule région. Enfin toutes les données recueillies n'ont pas été exploitées.

Malgré cela, nous pensons les résultats et limites encourageants pour les perspectives qu'offre notre recherche.

Dans un premier temps, il serait intéressant d'affiner les résultats en procédant à des analyses complémentaires.

Tout d'abord, comme évoqué plus haut, nous ne nous sommes pas suffisamment penchée sur les données qualitatives et la nature des erreurs faites par les élèves sur les accords sujet-verbe. Une analyse fine des tests orthographiques nous semble pertinente pour documenter ce point : nous pensons qu'une meilleure compréhension de la nature de ces erreurs permettrait d'ajuster en retour les pratiques enseignantes associées.

Nous pensons aussi qu'un travail à l'intérieur même de chaque classe sur le niveau des élèves faibles, moyens et forts, ainsi que leur progression, serait intéressant pour affiner l'influence des caractéristiques des pratiques jugées comme favorisantes, en fonction du niveau des élèves. Nous pourrions ainsi peut-être valider cette « hypothèse didactique forte, nous semble-t-il. Si on travaille de façon plus explicite, plus systématique, plus graduelle, mieux ciblée sur les zones de difficultés identifiées, les progrès peuvent s'accélérer chez tous les élèves, et en particulier chez les élèves trop souvent laissés pour compte en orthographe. » (Brissaud, Cogis, Totereau, 2014, p. 12).

Concernant les pratiques d'enseignement, plusieurs données n'ont pas été exploitées, étant donné la quantité de données collectées. Ainsi, nous n'avons pas pu analyser les vidéos des séances menées en janvier, pour les enseignants mettant en œuvre l'ingénierie didactique, et les vidéos des séances menées en juin pour les enseignants sans et avec ingénierie. Là encore, cette analyse permettrait sans doute de nuancer nos résultats, notamment quant à l'appropriation des principes de l'ingénierie, dans une perspective longitudinale. En effet, nous n'avons analysé sa mise en œuvre qu'à travers deux vidéos correspondant seulement à deux mois de pratique. Nous faisons l'hypothèse qu'une analyse de la séance de juin montrerait peut-être des pratiques d'enseignement davantage en cohérence avec les principes posés dans l'ingénierie, ce qui expliquerait peut-être aussi l'enthousiasme déclaré des enseignants et leurs propos sur les modifications qu'a engendré ce dispositif.

Les perspectives pourraient aussi se porter sur de nouveaux terrains à explorer, comme un nouveau recueil de données dans les réseaux d'établissements prioritaire, zones particulièrement sensibles pour un travail sur la langue avec des élèves parfois en grande difficulté. Ces données pourraient aussi être complétées par un nouveau recueil en classe de sixième, celle-ci faisant partie depuis 2016, du cycle 3, articulant ainsi plus fortement l'école et le collège. Les données que nous avons analysées en CM2 gagneraient alors à être comparées. Nous imaginons aussi de proposer la mise en œuvre d'un dispositif tel notre ingénierie didactique dans une perspective longitudinale de cycle sur trois ans, et à une échelle plus importante que nos six classes, comme l'a proposé récemment l'étude Négografic (Sautot, 2016), menée dans l'Académie du Rhône, en partenariat avec l'ESPE de Lyon et le laboratoire ICAR, proposant des dispositifs de négociation graphique comme outil pédagogique pour faire progresser les élèves de trente-et-un établissements, du CE1 au CM2.

Enfin, une autre perspective à laquelle nous engage ce travail, et non des moindres, concerne la question de l'accompagnement. Nous avons vu que les principes posés dans l'ingénierie didactique semblaient favoriser les performances en orthographe mais que leur mise en œuvre était difficile. Nous imaginons alors proposer cette ingénierie didactique dans un dispositif de formation initiale et/ou continue qui intégrerait des moments d'autoconfrontation et de régulation quant aux invariants relevés. Par exemple, nous proposons des rencontres avec un groupe d'enseignants de cycle 3, à trois ou quatre reprises dans

l'année : une première rencontre pour discuter des principes de l'ingénierie didactique, une rencontre intermédiaire après la mise en place de l'ingénierie dans les classes. Cette rencontre aurait pour support une séance filmée en situation de classe, sur la mise en œuvre de la phrase dictée du jour, et permettrait un travail d'autoconfrontation. Cette séance serait aussi l'occasion d'ajuster le dispositif dans le cadre d'une co-construction en fonction des points positifs et des limites relevés par les enseignants. La quatrième et la dernière séance fonctionneraient sur le même principe pour une co-construction tout au long de l'année, mettant en parallèle dispositif de recherche et travail effectif en classe. Cette formation continue serait de plus particulièrement intéressante si des enseignants de tout le cycle 3, y compris des enseignants de français de 6ème, pouvaient échanger et analyser leurs pratiques dans le cadre de la liaison école-collège. Nous imaginons le même travail avec des enseignants stagiaires en formation à l'ESPE sur le temps de mi-temps en classe pour la mise en œuvre de l'ingénierie, et sur le temps de la formation initiale pour l'analyse du travail effectué. Nous faisons l'hypothèse qu'un tel travail de co-construction permettrait une meilleure analyse de leur pratique par les enseignants, ainsi qu'une meilleure compréhension des invariants semblant favoriser les apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

Aeby-Daghé, S. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck, 148-168.

Aeby-Daghé, S. & Jacquin, M. (2009). La régulation, un geste didactique ? Illustration à partir d'une étude de cas. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. Sales-Cordeiro & D. L. Simon (éd.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, Grenoble : Editions de langue et littérature de l'Université de Grenoble (ELLUG), 205-224.

Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph. (2011), *Evaluation formative et didactique du Français.* Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. & Mottier-Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. In OCDE, *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris : Publications OCDE, 265-290.

Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie, 60*, 265-296.

Altet, M. (1993). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 89-102.

Angoujard, A. (coord.) (1994). *Savoir orthographier*, INRP, Paris : Hachette éducation, collection profession enseignant.

Angoujard, A. (1994). Dictée ou tâches problèmes ? In *Savoir orthographier*, 74-82, INRP, Paris : Hachette éducation, collection profession enseignant.

Arsac, G., Develay, M., Tiberghien A. (1989). *La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie*, éd. IREM de Lyon et LIRDIS

Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol.9/3*, 231-308.

Astolfi, J.-P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Editeur.

Baddeley, S. (2013) L'orthographe avant l'Académie : les tentatives de réforme et leur accueil. In Baddeley, S., Jejcic, F. & C. Martinez (dir). *L'orthographe en quatre temps. 20è anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?*, Actes du colloque international de 2010, Honoré Champion : Paris.

Bain, D. & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (éd.), *Evaluation formative et didactique du Français*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 51-81.

Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.

Beaumanoir-Secq, M., Cogis, D., Elalouf, M.-L., (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères, 41*, 47-70.

Bergeron, R. & Riente, R. (dir.) (2009). *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ?*, Revue Québec français, Hors Série.

Bishop, M.-F., (2010). La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition ?, *Synergies France n°6,* 19-26.

Boivin, M.-C., (2009). Manipulations syntaxiques et jugements de grammaticalité dans le travail en classe d'élèves du secondaire. In J. Dolz, C. Simard (dir.). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, collection recherche en didactique du français, Québec : Presses de l'iuniversité de Laval, 179-208.

Brassart, G. (2009). Didactique du français langue maternelle : approche(s) cognitiviste(s) ? In : J.-L. Chiss & *alii, Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 95-118.

Brissaud, C. (1998). L'imparfait et ses concurrents du CM2 à la troisième, *Le français aujourd'hui, 122*, 62-70.

Brissaud, C. (1999). La réalisation de l'accord du participe passé employé avec avoir. De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales, Langage et société, 88, 5-24.

Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ?, *Pratiques, 149/150*, 207-226.

Brissaud & Bessonat, (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, CRDP de Grenoble, collection 36.

Brissaud, C., Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2, *Lidil, 25*, 31-42.

Brissaud, C., Totereau, C. (dir.) (2004). Acquisition et enseignement de la morphographie, *LIDIL, 30.*

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

Brissaud, C. (Dir.), Grossmann, F. (Dir.), (2009). La construction des savoirs grammaticaux, *Repères, 39*, INRP

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

Brissaud, C., Cogis, D., Peret, C. (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? Dans Baddeley, S., Jejcic, F. & C. Martinez (dir). *L'orthographe en quatre temps. 20è anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?*, Actes du colloque international de 2010, Honoré Champion : Paris.

Brissaud, C., Cogis, D., Totereau, C. (2014). *La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative des marques du pluriel*. 4e édition du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), Berlin, 19-23 juillet 2014.

Brissaud, C., Lefrançois, P. (2014). Évaluations ministérielles de l'écriture et de la langue dans la francophonie en fin de scolarité primaire : quelles finalités ?, In *Langage et société, n° 148/juin 2014*, Recherches linguistiques sur le genre : bilan et perspectives, Édité par Luca Greco; Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 107-124.

Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2000). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz & E. Ollagnier (éd.), *La notion de compétence en éducation.* Bruxelles : De Boeck, 27-44.

Brousseau, G. (1986). *La relation didactique : le milieu,* Actes de la IV[e] École d'été de didactique des mathématiques, 54-68, IREM Paris 7.

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques. Didactiques des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage.* Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. In *Revue Française de Pédagogie, 138,* 63-73.

Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie, 148,* 75-87.

Bru, M., Pastré, P. & Vinatier I. (éd.) (2007). Les organisateurs de l'activité et de la pratique enseignante. *Recherche et Formation,* 56.

Bruner, J.-S. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Brunot, F. (1909). *L'Enseignement de la langue française*, Paris, cité par Chervel (2008)

Bucheton, D. & Dezutter, O (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation.* Bruxelles : De Boeck.

Canelas-Trévisi, S. (2008). *La grammaire enseignée en classe – Le sens des objets et des manipulations.* Berne : Lang.

Canelas-Trevisi, S., Guernier, M.-C., Sales-Cordeiro, G. & Simon, D. L. (2009), *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*. Grenoble : Editions de langue et littérature de l'Université de Grenoble (ELLUG), 205-224.

Carnus M.F., Garcia-Debanc C. & Terrisse A. (Dir) (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Caspard, (2004). L'orthographe et la dictée: problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVIIe-XIXe siècles). In *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire, 4,* 255-264.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.

Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat*. Paris : Nathan.

Catach, N. (1995). « Arrêtons de faire de l'orthographe une religion ! » Propos recueillis le 1/12/95 dans La Croix (05/02/2016) : « Pourquoi la réforme de l'orthographe se heurte-t-elle à tant de réticences ? » [article consulté le 10/09/16 – URL http://www.la-croix.com/Famille/Education/Pourquoi-la-reforme-de-l-orthographe-se-heurte-t-elle-a-tant-de-reticences-2016-02-05-1200737959]

Charmeux, E. (1979). *L'orthographe à l'école*. Paris : Cédic.

Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français, 99,* 32-34.

Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire.* Montréal : Les Editions Logiques.

Chartrand, S.-G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français, n°129,* 73-76. [En ligne http://id.erudit.org/iderudit/55757ac consulté le 10 septembre 2016]

Chartrand, S.-G. (2009). Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte. In R. Bergeron & R. Riente (dir.) (2009). *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ? Hors-Série, Revue Québec français,* 13-15.

Chartrand, S.-G. (2011). *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C., (1999). *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*, Graficor.

Chartrand, S.-G., Simard, C. & Sol, C. (2008). *Grammaire de base*. Bruxelles : De Boeck.

Chaumont, M. (1980). *Orthographe : avec ou sans dictée ?* Paris : Nathan, coll. INRP.

Chervel, A. (1977). *…et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire.* Paris : Payot.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.

Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e^ au XX^e^ siècle.* Paris : Retz.

Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée. Les français et l'orthographe 1873-1987*. Paris : INRP/Calmann-Lévy.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 12/1*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 73-112.

Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. In R. Noirfalise (éd.), *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : actes de l'Université d'été de la Rochelle.* Clermont-Ferrand : IREM, 81-120.

Chiss, J.-L., David, J.,Reuter, Y. (dir.) (2008). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : DeBoeck.

Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In *Language, 35, N° 1*, 26-58.

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

Cogis, D. (2007). L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure. In D. Manesse, D. Cogis (dir.), *Orthographe : à qui la faute ?,* Issy les Moulineaux : ESF, 97-136

Cogis, D. (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. In in Brissaud, C., Jaffré J.-P., Pellat, J.-C., (dir.), *L'orthographe aujourd'hui : regards croisés*, Limoges : Editions Lambert Lucas, 181-201

Cogis, D. (2013). Du prescrit au réel en CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille. In Gunnarsson, C. & Auriac-Slusarczyk, E. (dir.). *Écriture et réécriture chez les élèves. Un corpus à la croisée de genres discursifs et des méthodologies d'analyse*. Paris : Éd. Academia-Bruylant, Coll. « Sciences du langage. Carrefour et points de vue »

Cogis, D. Ros-Dupont, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?. *Dossiers des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail, 89-98. [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00132503 article consulté le 10/09/16]

Cogis, D. et al. (2009) La notion de « groupe » dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation. In C. Brissaud (dir.), F. Grossmann (dir.) (2009). La construction des savoirs grammaticaux. *Repères, 39*, INRP, 57-82.

Cogis, D., Leblay, C. (2010). D'une version du texte à l'autre : aperçus sur la morphographie du nombre et sa révision en production verbale écrite. In Synergies Pays Scandinaves n°5 – pp. 65-80 [Article consulté le 10/09/16 URL http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/daniele.pdf]

Cogis, D. et Peret, C. (2010). La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe, II Congrès internacional de didactiques 2010 [En ligne http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2931/392.pdf?sequence=1 consulté le 10 septembre 2016]

Combettes, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ?, *Repères, 39*, 41-56.

Coménius (1657-1992). *La grande didactique*. Paris : Klinsieck.

Crahay, M., Lafontaine, D. (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.

Creyssels, D. (1995). *Eléments de syntaxe générale*. PUF, Linguistique nouvelle.

Dabène, M. (2008). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : DeBoeck, 15-34.

De La Chaussee, F. (1982*).* *Initiation à la phonétique historique de l'ancien français*. Paris : Klincksieck.

Disessa, A. (1993). « Towards an epistemology of physics ». In *Cognition and Instruction* 10 (2–3), 105–225

Dolz, J & Ollagnier, E. (2000). *La notion de compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. & Wirthner, M. (dir.) (2002). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8ème colloque international de la DFLM – Neuchâtel 26-28 septembre 2001, Neuchâtel, IRDP.

Dolz, J. et Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Collection Recherches en didactique du français, Publication de l'AIRDF, Presses de l'Université de Laval.

Douady, R. (1994). Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir. *Repères IREM, 15*, 37-61.

Dubois, J. (1965). *Grammaire structurale du français. Nom et pronom*. Paris : Larousse.

Ducancel, G. & Dabène, M. (dir.) (1999). Recherches-actions et didactique du français. Hommages à H. Romian. *Repères, 20*

Ducard, D., Honvault, R., Jaffré, J.-P., (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan, coll. Théories et pratiques.

Elalouf, M.-L., Journot, M., Tamine, M., Tisset, C., Tomassone, R. (1998). Les futurs enseignants et l'orthographe : représentation et formation. *Le français aujourd'hui, 122*, 5-14.

Elalouf, M.-L., Péret, C. (2006). Ecrire entrre 10° et 14 ans : présentation d'un grand corpus de textes d'élèves et de leur contexte d'enseignement. In Actes du colloque international de littéracie de Namur, *Caractères, 23*, 21-27.

Elalouf, M.-L., Péret, C. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? Quels obstacles ? In J. Dolz, C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Collection Recherches en didactique du français, Publication de l'AIRDF, Presses de l'Université de Laval. 49-72.

Elalouf, M.-L., Robert, A., Belhadjin, A., Bishop, M.-F. (dir.) (2012). *Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation.* Bruxelles : De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation.

Fayol, M. (2008). L'apprentissage de la morphologie du nombre. In C. Brissaud, J.-P Jaffré & J.-C. Pellat. *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas, 119-136.

Fayol, M., Got, C. (1991). Automatisme et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte. In *L'année psychologique. vol. 91, 2*, 187-205.

Fayol, M., Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. In *Langue française : L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques, 95, N°1*, 80-98

Fayol, M., Largy, P., Cluzel, P. & Hérail, F. (1994). La gestion de l'accord sujet-verbe par des adultes : un modèle à deux étapes. *Liaison-HESO 23-24,* Approche épistémologique de l'écrit, 75-89.

Fayol, M., Thévenin, M.-G., Totereau, C. & Largy, P. (1997). Apprendre à gérer la morphologie du nombre à l'écrit, faits et problème à propos de l'orthographe grammaticale du français écrit. *Liaison-HESO 29-30,* Orthographes : Regards croisés sur son acquisition, 93-108.

Fayol, M., Thevenin, M.-G., Jarousse, J.-P. et Totereau, C. (1999). From learning to teaching to learning French written morphology. In Nunes T. (éd.). Learning to Read. Dordrecht : Kluwer.

Fayol, M. & Jaffre, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.

Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », Repères [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 09 septembre 2016. URL : http://reperes.revues.org/742; DOI : 10.4000/reperes.742

Fischer, C., Cogis, D., Nadeau, M., Huneault, M. (2012). Variations autour de pratiques innovantes en grammaire ou comment des propositions didactiques se traduisent dans l'action. In Actes du colloque *Le complexe du verbe,* IUFM de Lyon, mai 2012.

Fripiat, B. (1999). *Se réconcilier avec l'orthographe*. Paris : Demos.

Gaignard, A. –M. (2010). *Coaching orthographique, 9 clés pour écrire sans faute*. Bruxelles : De Boeck.

Garcia-Debanc, C., (1990). Didactique du français et didactique des disciplines scientifiques : convergences et spécificités. In J.-F. Halté (éd.), *Perspective didactiques en Français,* Actes du colloque de Cerisy : *Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*, Metz, collection Didactique des textes, 41-73.

Garcia-Debanc, C. (2001). La question de la référence en didactique du français langue maternelle. In A. Terrisse (éd.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir,* Bruxelles : De Boeck Université, 77-94.

Garcia-Debanc, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. In : B. Schneuwly & Th. Thévenaz-Christen (éd.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français.* Bruxelles : De Boeck, 111-142.

Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation S/V à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. In J. Dolz, C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève.* AIRDF, Québec : Presses de l'université Laval, 99-124.

Garcia-Debanc, C. & Sanz-Lecina, E. (2009). De l'analyse des modèles disciplinaires en actes à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par des Professeurs des Écoles. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (éd.) *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques.* Grenoble : La Pensée Sauvage, 151-170.

Garcia-Debanc, C., Paolacci, V., Benaioun-Ramirez, N., Bessagnet, P., Gangneux, M., Beucher, C., Dutrait, C. (2010). Penser la progressivité de l'enseignement grammatical au cycle 3 de l'école primaire : discours, programmations et préparations de formateurs et de professeurs des écoles stagiaires. *Repères, 41*, 201-226.

Gaultier (abbé Louis), (1829). *Eléments de grammaire française*, extraits de la grammaire de l'abbé Gaultier, cité par A. Chervel, (2008), p. 243.

Geoffre, T. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2. Situations de planification collaborative. In *Le français aujourd'hui, 181*, 47-57.

Geoffre T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire : étude psycholinguistique et propositions didactiques* (thèse de doctorat). Grenoble : université Stendhal-Grenoble 3. Disponible sur Internet : http://www.theses.fr/s100432 [consulté le 10 septembre 2016]

Geoffre, T. (2014). Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ?, Repères [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 10 septembre 2016. URL : http://reperes.revues.org/723; DOI : 10.4000/reperes.723

Geoffre, T. (2014). Le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire – Scénario développemental et perspectives didactiques. Actes du 4e Congrès mondial de linguistique française (Berlin, 19-23 juillet 2014). Article en ligne sur le site du CMLF 2014. DOI : http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801231 [article consulté le 10 septembre 2016]

Geoffre, T., Brissaud, C., (2010). L'enseignement de l'orthographe à l'école primaire : capacités cognitives des élèves de cycle 3 et choix curriculaires., XIe colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Quelles progressions curriculaires en français ?, Liège, 26-28 aout 2010.

Geoffre, T., Brissaud, C. (2012b). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? 3e congrès mondial de linguistique française, Lyon, 4-7 juillet 2012. [En ligne http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000196.pdf article consulté le 10 septembre 2016]

Gey, M., (1987). *Didactique de l'orthographe française: méthode, expériences et exercices pédagogiques.* Paris : Nathan.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique*, [En ligne], vol 1- n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 10 septembre 2016. URL : http://educationdidactique.revues.org/232

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. *Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Education et Formation (REF)*, Université de Nantes, 19 juin 2009 [En ligne] consulté le 10 septembre 2016. URL : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/93/63/48/PDF/REF_2009_Goigoux_et_CA_be.pdf

Gombert, J. –E. (2006). Epi/méta vs implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage & pratiques, 38*, 68-76.

Gourdet, P. (2007). La grammaire et son enseignement à l'école primaire. Le verbe et son accord. Rentrée 2006 : les attentes institutionnelles, rupture ou cohérence ? In C. Vaguer & D. Leeman (dir.), Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes, *coll. « Diptyque », 11*. Namur : Presses universitaires de Namur & CEDOCEF, 47-64.

Gourdet (2008). Le manuel scolaire pour l'enseignement de la grammaire à l'école, un outil à l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques : le cas du verbe au CE2. [En ligne http://www.e-bims.org/archive/sp76-77.pdf article consulté le 10 septembre 2016]

Gourdet, P. (2009). *L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe en CE2.* Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Università degli Studi di ROMA TRE.

Gourdet, P. (2010). Les savoirs enseignants sur la notion grammaticale de verbe, *Repères* [En ligne], 42 | 2010, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 10 septembre 2016. URL : http://reperes.revues.org/246

Grevisse, M. (1990). *Précis de grammaire française.* Editions Duculot.

Guyon, O. (1997). Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5e : les morphogrammes grammaticaux s et nt. In *La linguistique : revue de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle, Vol. 33, 1*, 1997, 23-40.

Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation, 9*, 55-66.

Haas, G. & Lorrat, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères, 14*, 161-181.

Haas, G. (1999). « Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 », *Repères, n°20*, 127-142.

Haas, G. (2002). « Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique », in G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, Dijon, Scérén, CRDP de Bourgogne, 59-72.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Collection Que sais-je ? Paris : PUF.

Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

Huneault, M. (2013). *Description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en linguistique, Université du Québec à Montréal [En ligne http://www.archipel.uqam.ca/5537/1/M12875.pdf consulté le 10 septembre 2016]

Jaffré, J.-P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Pédagogies pour demain, Didactiques, INRP, Paris : Hachette Education.

Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques. Leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard, J.-C., Meyer (coord.), *Les métalangages de la classe de français*, actes du 6e colloque DFLM, Lyon, 20-23 septembre 1995, 137-139.

Jaffré, J. –P., (1995). Compétence orthographique et acquisition. In D. Ducard, R. Honvault, & J.-P. Jaffré. *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan., 93-158.

Jaffré J.-P. (1999). L'enseignement des erreurs. In R. Honvault (dir.), L'ortografe ? C'est pas ma faute !, *Panoramiques, 42*, 150-154.

Jaffré J.-P. (1999). L'orthographe entre tradition et changement. In R. Honvault (dir.), L'ortografe ? C'est pas ma faute !, *Panoramiques, 42*, 50-54.

Jaffré J.-P. (1999). Quinze après... Retour sur les recherches en didactique de l'orthographe. In G. Ducancel et M. Dabène (dir.), Recherches-actions et didactique du français. Hommages à H. Romian. *Repères, 20*, 111-120.

Jaffré, J.-P. (2002a). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe », *Revue des sciences de l'éducation, vol. 29, 1*, 37-49.

Jaffré, J.-P. (2004). La dictée ne permet pas d'apprendre l'orthographe, interview réalisée pour le site BienLire par Laurence Jung, [En ligne. mai 2004. http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-interview19.asp interview consultée le 10 septembre 2016]

Jaffré, J.-P. (2005). L'orthographe est un château fort, commentaires sur l'enquête du Collectif « sauver les Lettres », Le Café pédagogique, 11 février 2005, [En ligne http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/jaffre_index.aspx article consulté le 10 septembre 2016]

Jaffre, J.- P. (2006). Du fonctionnement des orthographes à leur acquisition. Effets psycholinguistiques sur une linguistique de l'écrit. In Cl. GRUAZ (éd.*), A la recherche du mot : de la langue au discours*. Limoges : Lambert-Lucas, 99-116.

Jaffré, J.-P., (2013). Sémiographies et acquisition : le cas de l'orthographe du français. Dans Baddeley, S., Jejcic, F. & C. Martinez (dir). L'orthographe en quatre temps. 20è anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?, Actes du colloque international de 2010, Honoré Champion : Paris.

Jaffre, J.-P., Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaines morphologiques. In *Pratiques, 77*, 25-42.

Jaffré, J.-P., Ducard, D., & Sandon, J.-M. (1994) *Moniteurs d'orthographe LÉO, Langue, écriture et orthographe*. Paris : Nathan.

Jaffré J.-P., Bessonnat D. (1996). Gestion et acquisition de l'accord, L'Accord, *Faits de Langue, 8*, 185-192.

Jaffré J.-P., David J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. In J.-P. Chevrot (dir.), L'orthographe et ses scripteurs, *Langue française, 124*, 7-22.

Jaffré, J.-P., Pellat J.-C., (2008). Sémiographie et orthographes : le cas du français. In C. Brissaud, J.-P Jaffré, J.-C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe.* Limoges : Lambert-Lucas, 9-30.

Kilcher-Hagedom, H., Othenin-Girard, C. & Weck, G (1987). Le savoir grammatical des élèves, Berne, Peter Lang, p.59, cités par M. –C. Paret, (2009). Enseigner stratégiquement la grammaire. In R. Bergeron, R. Riente (dir.). (2009). *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ?* Revue Québec français, Hors Série, 31-33.

Klinkenberg, J. – M., (2013) L'hydre de la réforme. Images sociales de l'orthographe et de la politique linguistiques. Dans Baddeley, S., Jejcic, F. & C. Martinez (dir). L'orthographe en quatre temps. 20è anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?, Actes du colloque international de 2010, Honoré Champion : Paris.

Largy, P. (2008). De la perméabilité de la syntaxe : le cas de l'accord sujet-verbe. In C. Brissaud, J.-P Jaffré, J.-C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe.* Limoges : Lambert-Lucas, 101-118.

Largy, P., Fayol, M., & Lemaire, P. (1996). The homophone effect in written French : the case of verb-noun inflection errors. *Language and Cognitive Processes, 11*, 219-255.

Largy, P. et Dedeyan, A., (2002). Automatisme en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique.* Vol. 102, 2, 201-234.

Largy, P., Cousin, M.-P. et Fayol, M., (2004). Acquérir le pluriel des noms, existe-t-il un effet de fréquence du nom ?, *Lidil, 30*, Acquisition et enseignement de la morphographie, 39-54.

Laygues, B. (2004), *500 fautes d'orthographe à ne plus commettre*. Paris : Albin Michel.

Leeman-Bouix, D. **(1994).** *Les fautes de français existent-elles ?* Paris : Le Seuil.

Le Francois, P. (2009). De la nouvelle grammaire à la grammaire actuelle. In : R. Bergeron & R. Riente (dir.). *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ?* Revue Québec français, Hors Série, 42-45.

Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. In C. Brissaud (dir.) & F. Grossmann (dir.). (2009). *La construction des savoirs grammaticaux*. *Recherches en didactique du français langue maternelle, Repère, 39*, INRP, 187-205.

Leger, V. (2009). Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire. In Bergeron, R.& Riente, R. (dir.) (2009). *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ?* Revue Québec français, Hors Série, 39-41.

Le Moigne, J.-L. (1995*).* *« Que sais-je » Les Épistémologies Constructivistes*. Paris : PUF.

Lenoir, Y. (éd.) (2005). Méthodes d'analyse des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation, 14.*

Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche. In A., Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Leterrier, P.-H. (1831). *Praxigraphie, ou Recueil d'exercices dans un nouveau genre, pour enseigner ou pour apprendre par la pratique les règles de la grammaire et l'orthographe*, Impr. d'Auguste Delalain

Lepoire-Duc, S., Sautot, J.-P. (2007). Pratiques d'observation réfléchie de la langue : situation « problème » ou « problématiques » ? In *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, CD-ROM, IUFM de Besançon.

Manesse, D. (2007) « A propos d'un domaine linguistique normé mais peu côté : l'orthographe à l'école » in *Langage et société*, n°119, Editions de la maison des sciences de l'homme : Paris.

Manesse, D., Cogis, D. (2007). *Orthographe - à qui la faute ?* Paris : ESF éditeur.

Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe –à qui la faute?* Paris : ESF éditeur, Extrait du résumé de 4ème couverture [En ligne http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=2192203 page consulté le 10 septembre 2016]

Matheron, Y. (2001). Une modélisation pour l'étude didactique de la mémoire. *Recherches en didactique des mathématiques, 21 (3)*, 207-246.

MEN-DPD (2002). Évaluations CE2-sixième. Repères nationaux septembre 2001. *Les dossiers, 128*, 210-211.

MEN-DEPP (2016). Évaluation numérique des compétences du socle en début de sixième : des niveaux de performance contrastés selon les académies. [En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/67/1/depp-ni-2016-18-evaluation-numerique-competences-socle-debut-sixieme-niveaux-performance-contrastes-selon-academies2_597671.pdf consulté le 10 septembre 2016]

Millet, A., Lucci, V. & Billiez, J. (1990). *Orthographe mon amour !* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moro, Ch., Schneuwly, B. & Brossard, M. (éd.) (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski.* Berne : Lang

Nadeau, M. & Fischer, C., (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Editions G. Morin, Chenelière éducation.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? dans Dolz, J., & Simard, C. Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève ; Recherche en didactique du français, Presses Universitaire de Laval, p. 209-231.

Nadeau, M., Fisher, C. et Cogis, D. (2012). *Progression des savoirs sur le verbe : effets de pratiques innovantes.* Colloque international Le complexe du verbe, Lyon 30-31 mai 2012.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Littérature, Vol. 4(4), Nov-Déc 2011, 1-31 [En ligne http://revistes.uab.cat/jtl3/article/viewFile/446/496 article consulté le 10 septembre 2016]

OCDE (2012). Résultats du PISA 2012 [En ligne http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012database-downloadabledata.htm consulté le 10 septembre 2016]

Paolacci, V., Garcia-Debanc, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier. In C. Brissaud (dir.) & F. Grossmann (dir.). (2009). La construction des savoirs grammaticaux. *Repères, 39*, INRP, 83-102.

Paret, M.-C. (2009). Enseigner stratégiquement la grammaire. In R. Bergeron, R. Riente (dir.). (2009). *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ?* Revue Québec français, Hors Série, 31-33.

Pellat, J.-C. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.

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

Péret, C., Sautot, J.-P., (2007). Assurances et désarrois après la formation initiale : l'exemple de l'orthographe. Colloque de la conférence des directeurs d'IUFM *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants? Enjeux et pratiques*, 02, 03 et 04 mai 2007, Arras

Péret, C., Sautot, J.-P. et Brissaud, C. (2008). Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Editions Lambert Lucas, 203-214.

Péret, C. & Cogis, D. (2012). La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe. [En ligne http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/392.pdf consulté le 10 septembre 2016]

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF Editeur.

Perruchet, P. & Nicolas, S. (1998). L'apprentissage implicite : un débat théorique. *Psychologie Française, 43(1),* 13-25.

Perruchet, P. & Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux laboratoire sur l'apprentissage implicite ? L'année Psychologique, 104, 121-146.

Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils d'enseignement du français : un premier repérage. *Repères, 22*, 3-17.

Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. In Ch. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (éd.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne : Lang, 35-50.

Restaut, P., (1732). *Principes généraux et raisonnées de la grammaire française par demandes et par réponses*, Paris, 2ème édition augmentée d'un abrégé de la versification française. Cité par Chervel (2008) pp. 205-206.

Rey, A., Pacton, S. & Perruchet, P. (2005) L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe, Examens et interventions [En ligne http://netia59a.ac-lille.fr/emes/IMG/pdf/erreur_dans_l_acquisition_de_l_orthographe_lexicale.pdf consulté le 10 septembre 2016]

Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2008). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Rocher, T., MEN-DEPP (2008). *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Note 08.38.

Sandon, J.-M. et al. (1994). *L.E.O. Langue, écriture, orthographe CE2-CM1. Le moniteur d'orthographe*, Conception Jaffré, J.-P., Ducard, D., Paris : Nathan.

Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J.-P. (2004). Le rôle des connaissances morphographiques dans l'acquisition de l'orthographe aux cycles 2 et 3, *Lidil, 30*, 147-167.

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

Sautot, J.-P. (2016) Mesure de l'efficacité de la négociation graphique à l'échelle d'un territoire. Présentation du projet Négografic (équipe ADIS) au 13ème colloque AIRDF, Montréal Août 2016.

Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (éd.), *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Paris : Nathan, 47-59.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères, 22,* 19-38.

Schneuwly, B., Cordeiro, G. & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. In *Les dossiers des sciences de l'éducation, 14*, 77-93.

Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, Th. (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français.* Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. & Mercier, A. (éd.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français.* Rennes : Presses universitaire de Rennes.

Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. In S.-G. Chartrand (Ed.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions logiques. 359-397.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*, Bruxelles : De Boeck, collection Pratiques pédagogiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.

Thévenaz-Christen, Th. & Schneuwly, B. (2006a, décembre). *Méthodologies et méthodes – ou la question de l'unité d'analyse. Réflexions à partir de la discipline « Didactique »*. Séminaire internationnal Vygotski, 15-16 décembre 2006, université de Lausanne.

Thevenin, M.-G., Totereau, C., Jarousse, J.-P., Fayol, M. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français, Revue française de pédagogie (1999), 126 Numéro 1, 39-52 [En ligne http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_1093 consulté le 10 septembre 2016]

Totereau, C., Thévenin, M.-G. & Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. In L. Rieben, M. Fayol & C. perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 147-166.

Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C., Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. ANAE, 123, 164-171.

Van Raemdonck, D., Detaille, M. (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : PIE Peter Lang.

Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? In Brissaud C. (Dir.), Grossmann F. (Dir.), *Repères, 39* « La construction des savoirs grammaticaux », INRP, 17-40.

Van Der Maren, J.-M. (2004*).* *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2e édition, Bruxelles : De Boeck.

Venturini, P., Amade-Escot, C. & Terrisse, A. (éd.) (2002). *Etudes de pratiques effectives : l'approche des didactiques.* Grenoble : La pensée sauvage.

Vosniadou, S. et Verschaffel, L. (2004). Extending the Conceptual Change Approach to Mathematics Learning and Teaching. In Verschaffel, L; & Vosniadou, S. (Guest Editors), *Conceptual Change in Mathematics Learning and Teaching, Special Issue of Learning and Instruction, 14, 5*, 445-451

Vygotski, L. (1998). *Pensée et langage*. 3e édition de la traduction française, Paris : La Dispute.

Wirthner, M. (2006). La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail. Observations de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire. Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation, université de Genève.

Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.

SOURCES INSTITUTIONNELLES

Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, BO, n°3, Hors série, 19 juin 2008 (en vigueur jusqu’en juin 2015 pour la maternelle et juin 2016 pour l’élémentaire) [En ligne http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm consulté le 10 septembre 2016]

Socle commun de connaissances et de compétences (en vigueur jusqu’en juin 2016) [En ligne http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html consulté le 10 septembre 2016]

Enseignement de l’orthographe à l’école, Circulaire n° 2012-067 du 27-4-2012 [En ligne http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=59862 consulté le 10 septembre 2016]

Recommandations pour la mise en œuvre des programmes, circulaire n° 2014-081 du 18-6-2014 [En ligne http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=80467 consulté le 10 septembre 2016]

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture [En ligne http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html consulté le 10 septembre 2016]

Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, BO spécial du 26 novembre 2015 (en vigueur à la rentrée 2016) [En ligne http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html consulté le 10 septembre 2016]

SITOGRAPHIE complémentaire

Sur la Réforme de l’orthographe de 1990, consulté le 10 septembre 2016 http://www.academie-francaise.fr/langue/orthographe/graphies.html

Terminologie grammaticale. Banque de dépannage linguistique, office québécois de la langue française, consulté le 10 septembre 2016 http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4307, http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html

Site Expérithèque, consulté le 10 septembre 2016 http://eduscol.education.fr/cid57491/experitheque-bibliotheque-nationale-des-innovations.html

Site Eduscol, page consacrée à L'enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire, Consulté le 10 septembre 2016 http://eduscol.education.fr/cid59714/orthographe.html#lien0

Sur le Plan Rouchette, page de Michel Delord (2003), consulté le 10 septembre 2016 http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf

Sur le marathon orthographique dans l’académie de Créteil, consulté le 10 septembre 2016 http://www.ia94.ac-creteil.fr/maitrise-langue/marathon_orthographique.htm

Brochure sur la difficulté scolaire de l’académie de Créteil, consulté le 10 septembre 2016 http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/brochure-difficulte-scolaire.pdf

Article de C. Lelièvre « L’orthographe sert à se distinguer socialement » dans l’édition en ligne du journal Le Monde du 16/02/2016, consulté le 10 septembre 2016 http://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/16/en-france-l-orthographe-sert-a-se-distinguer-socialement_4866346_1473685.html#po6cz7YvuE0tC4l3.99

TABLE DES MATIERES COMPLETE

SOMMAIRE 1

INTRODUCTION 5

1ERE SECTION - CONCEPTS POUR L'ANALYSE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE : ETAT DES RECHERCHES EN LINGUISTIQUE, PSYCHOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE 17

CHAPITRE 1 - DE LA DESCRIPTION LINGUISTIQUE DU PLURISYSTEME ORTHOGRAPHIQUE AUX TRAVAUX DE RECHERCHE PSYCHOLINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES SUR LA GESTION DES ACCORDS 19

1.1. Les études linguistiques sur le plurisystème orthographique du français. 19

1.1.1. Présentation du plurisystème orthographique (Catach, 1980). 19

1.1.2. Le rôle des morphogrammes grammaticaux. 21

1.1.3. La dynamique des accords dans la zone morphogrammique du système. 22

1.1.3.1. Principes d'identification du verbe et du sujet. *22*

1.1.3.2. Les chaines d'accord. *24*

1.1.3.3. Le principe donneur-receveur comme mise en relation des éléments du système *25*

1.1.3.4. Orthographe de transformation/orthographe de relation *26*

1.2. Procédures et performances pour la gestion des accords présentées dans les travaux en psycholinguistique. 28

1.2.1. Les accords : une procédure d'acquisition difficile dans le système orthographique français. 28

1.2.1.1. Processus mentaux et surcharge cognitive 29

1.2.1.2. Processus mentaux et erreurs concomitantes à la surcharge cognitive 30

1.2.1.2.1. L'omission de la flexion 30

1.2.1.2.2. L'erreur d'attraction 31

1.2.1.2.3. L'erreur par substitution 31

1.2.2. Deux modalités d'acquisition de l'orthographe : implicite et explicite 31

1.2.2.1. Définition *31*

1.2.2.2. Apprentissage implicite *32*

1.2.2.2.1. L'apprentissage par imprégnation ou implicite 32

1.2.2.2.2. L'apprentissage par généralisations productives ou surgénéralisation. 33

1.2.2.3. Connaissance explicite *34*

1.2.3. Connaissances déclaratives et connaissances procédurales 35

1.2.4. Performances pour la gestion des accords 36

1.2.4.1. Modèles étapistes ou procédures concomitantes *36*

1.2.4.2. Performances dans l'accord sujet-verbe. *38*

1.3. Procédures et performances pour la gestion des accords en situation de classe présentées dans des travaux en didactique 40
1.3.1. Performances des élèves en orthographe grammaticale 40
1.3.1.1. Des difficultés soulignées pour les performances des élèves en orthographe grammaticale 40
1.3.1.2. Des progrès pour les performances des élèves en orthographe grammaticale 42
1.3.2. Procédures cognitives pour l'écriture du nombre 43
1.3.2.1. Trois types de procédures cognitives (Cogis, 2005) 43
1.3.2.2. Profils d'élèves et stratégies caractéristiques 44

SYNTHESE DU CHAPITRE 1 45

CHAPITRE 2 - L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE : HISTOIRE, PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES ET RECHERCHES EN DIDACTIQUES 47
2.1. Les prescriptions institutionnelles : organisation curriculaire, contenus et activités. 47
2.1.1. Bref historique de l'enseignement de l'orthographe jusqu'au 20ème siècle. 47
2.1.1.1. L'enseignement de l'orthographe au 17ème siècle : de l'imprégnation à l'entrainement. .. 47
2.1.1.2. L'enseignement de l'orthographe au 18ème siècle : l'orthographe de principe et la grammaire au service de l'orthographe 48
2.1.1.3. L'enseignement de l'orthographe au 19ème siècle : le culte de l'orthographe 50
2.1.1.4. L'enseignement de l'orthographe et de la grammaire du 18ème siècle au 20ème siècle : vers une modification des conceptions d'enseignement 50
2.1.2. L'enseignement de l'orthographe du 20ème siècle à nos jours : la place de l'enseignement de l'orthographe dans les prescriptions institutionnelles en France 52
2.1.2.1. Le tournant des années 1970 pour l'enseignement de l'orthographe 52
2.1.2.1.1. Une modification des conceptions liées à la grammaire et à l'orthographe 52
2.1.2.1.2. Le plan Rouchette 53
2.1.2.1.3. La circulaire de 1977 54
2.1.2.2. Les programmes de 2008 en vigueur pour le cycle 3 jusqu'à la rentrée 2016 55
2.1.2.3. Comparaison des programmes 2008-2015. 57
2.1.2.3.1. Synthèse sur les programmes de 2008. 57
2.1.2.3.2. Les programmes de 2015 59
2.1.2.3.3. Synthèse comparative des programmes de 2008 et 2015. 61
2.2. Les recherches en didactique de l'orthographe 62
2.2.1. L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? 62
2.2.2. Principes d'appui des recherches en didactique de l'orthographe et activités associées 63
2.2.2.1. Prendre en compte l'orthographe française comme système 63
2.2.2.1.1. La proposition de Catach (1980) 63

2.2.2.1.2. Le travail sur « la chaine syntagmatique et morphologique d'accord » (Jaffré, Bessonnat, 1993) 64
2.2.2.1.3. Des moyens donnés aux élèves 65
2.2.2.2. Effectuer un va et vient constant entre l'écrit et l'oral, sachant que ce qui s'écrit ne s'entend pas toujours *66*
2.2.2.3. Effectuer un travail réflexif assimilé à une « gymnastique cérébrale » (Brissaud, Cogis, 2011) *67*
2.2.2.4. Établir un lien entre le matériel didactique et le type de connaissance grammaticale développé *68*
2.2.2.4.1. Lien entre exercices et connaissances implicites ou explicites. 68
2.2.2.4.2. Une proposition de Cogis (2007) 69
2.2.3. Quelques activités de mise en œuvre de ces principes : des dispositifs innovants 70
2.2.3.1. Les entretiens métagraphiques (Jaffré, 1998, 2003) *71*
2.2.3.2. Les ateliers de négociation graphique (Haas, 1999, 2002) *71*
2.2.3.3. La dictée 0 faute (Angoujard, 1994, Simard, 1996, Nadeau & Fisher, 2006) et sa variante la dictée dialoguée (Brissaud & Bessonnat, 2001 pour le collège). *71*
2.2.3.4. La phrase dictée du jour (Cogis et Ros Dupont, 2003, Cogis, 2005, Brissaud & Cogis, 2011) *71*
2.2.3.5. La phrase donnée du jour (Geoffre, Brissaud, 2010, Brissaud,Cogis, 2011) *72*
2.2.3.6. Le remue-méninge orthographique (Cogis, 2005, Brissaud & Cogis, 2011, pp.58-61) *72*
2.2.4. Quelques résultats de recherches relatifs à des mises en œuvre de dispositifs innovants. 73
2.2.4.1. Des études sur l'accord souvent focalisées sur l'enseignement de la grammaire. *73*
2.2.4.2. Analyse de mises en œuvre de la dictée, effets sur les compétences des élèves *74*
2.2.4.3. Dictée 0 faute et phrase dictée du jour *75*
2.2.4.4. Recommandations des recherches sur les gestes à faire et à éviter *76*
2.3. Articulation entre recherches en didactique et pratiques d'enseignement de l'orthographe 78
2.3.1. Une évolution de la place de l'orthographe dans les prescriptions institutionnelles 78
2.3.2. Constat de résistances de l'institution. 79
2.3.3. Des travaux de recherche qui soulignent des résistances des enseignants pour faire évoluer les pratiques d'enseignement de l'orthographe 80
SYNTHESE DU CHAPITRE 2 82
CHAPITRE 3 - CONCEPTS ET OUTILS POUR L'ANALYSE DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT 83
3.1. Caractérisation du concept de pratique 84
3.1.1. Le concept de pratique 84
3.1.1.1. Définition *84*

3.1.1.2. Distinction pratique enseignante / pratiques d'enseignement ... *85*

3.1.1.3. Pratiques déclarées ou pratiques observées ? ... *85*

3.1.2. Évolution des recherches sur les pratiques d'enseignement ... 86

3.1.2.1. Des recherches expérimentales aux recherches processus-produit pour déterminer des pratiques efficaces ... *86*

3.1.2.2. Variabilité des pratiques et prise en compte des processus médiateurs ... *87*

3.2. La prise en compte des outils dans l'analyse de pratiques d'enseignement ... 88

3.2.1. Des choix d'enseignement qui s'appuient sur des outils ... 89

3.2.1.1. Définition de la notion d'outils ... *89*

3.2.1.2. Outils et « gestes didactiques fondamentaux » (Schneuwly, Dolz, 2010) ... *89*

3.2.2. Points d'observation spécifiques utilisés dans des recherches sur les pratiques d'enseignement ... 90

3.2.2.1. La temporalité comme indicateur de recherches sur les pratiques d'enseignement ... *90*

3.2.2.1.1. Une attention au « temps utile » (Bressoux, Bru, Altet, Lecomte-Lambert, 1999)/ « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquee, 2015) ... 90

3.2.2.1.2. Une attention à la contextualisation : un travail sur la « mémoire didactique » ... 91

3.2.2.2. Le concept d'étayage ... *92*

3.3. Des concepts fondateurs pour une analyse didactique des pratiques d'enseignement ... 93

3.3.1. Triangle didactique et transposition didactique (Chevallard, 1985, 1991). ... 93

3.3.1.1. Le concept de « transposition didactique » (Chevallard, 1985). ... *94*

3.3.1.2. La transposition didactique interne (Chevallard, 1991) ... *96*

3.3.2. L'intention didactique inscrite dans le triplet fondamental : « mésogenèse », « chronogénèse », « topogénèse » (Chevallard, 1991, 1992). ... 97

3.3.2.1. Mésogenèse : concept de milieu didactique ... *97*

3.3.2.1.1. Définition de la mésogenèse ... 97

3.3.2.1.2. Notion de milieu ... 97

3.3.2.1.3. Notion de milieu didactique et a-didactique ... 98

3.3.2.2. Chronogénèse : gestion du temps didactique ... *99*

3.3.2.2.1. Définition de la chronogénèse ... 99

3.3.2.2.2. Choix des enseignants au niveau macroscopique dans la gestion du temps didactique ... 99

3.3.2.2.3. Temps que les élèves consacrent réellement à la tâche d'apprentissage ... 100

3.3.2.3. Topogénèse et concept de contrat didactique. ... *100*

3.3.2.3.1. Définition de la topogénèse ... 100

3.3.2.3.2. Lien entre topogénèse et socioconstructivisme ... 100

3.3.2.3.3. Contrat didactique et dévolution ... 101

3.3.2.3.4. Dévolution et institutionnalisation ... 102

3.3.3. Configuration didactique (Halté, 1992), conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007) et modèle disciplinaire en acte (Garcia-Debanc, 2007, 2009)....104
3.3.3.1. Concept de configuration didactique....104
3.3.3.2. Concept de « conscience disciplinaire » (Reuter 2003, 2007)....104
3.3.3.3. Concept de modèle disciplinaire en acte....105
3.4. Méthodes d'analyse utilisées dans des recherches en didactique sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe. 106
3.4.1. Recherches portant sur la pratique de la dictée (Brissaud, Mortamet, 2015) 107
3.4.1.1. « Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée » (Delabarre, Devillers, 2015) 107
3.4.1.2. « Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage » (Combaz, Elalouf, 2015) 107
3.4.1.3. Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ? (Miguel Addisu, 2015)....108
3.4.2. Recherches portant sur des pratiques innovantes 109
3.4.2.1. Typologie des interventions de l'enseignant dans les ateliers de négociation graphique (Lorrot, 1998)....110
3.4.2.2. Interventions d'enseignants stagiaires lors de la phrase dictée du jour (Peret, Cogis, 2010) 110
3.4.2.3. Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche FQRSC. (Nadeau, Fisher, 2014)....111
3.4.2.4. « Description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute » (Huneault, 2013) 113
3.5. Concepts et outils retenus pour notre recherche sur des pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe en fin d'école primaire 115
SYNTHESE DU CHAPITRE 3 117
2EME SECTION - METHODOLOGIE....119
CHAPITRE 4 - QUESTIONS DE RECHERCHE, DONNEES ET CRITERES D'ANALYSE 121
4.1. Questions de recherche 121
4.2. Les données recueillies dans les dix classes de notre recherche. 122
4.2.1. Schéma global des données recueillies dans les dix classes....122
4.2.2. Données recueillies concernant les élèves....124
4.2.2.1. Conception du test....124

4.2.2.2. Traitement quantitatif/qualitatif de ces tests à partir de typologies d'erreurs *128*

4.2.2.3. Critères d'analyse des tests orthographiques *129*

4.2.2.3.1. Une grille permettant un traitement quantitatif des erreurs. 129

4.2.2.3.2. Une grille permettant un traitement qualitatif en fonction des type d'erreurs relevées dans les tests pour l'accord sujet/verbe 130

4.2.2.4. Hypothèses pour une description des performances orthographiques d'élèves de CM1 et de CM2 ..... *131*

4.2.2.4.1. Dresser un profil initial des classes 132

4.2.2.4.2. Description longitudinale du profil des classes 132

4.2.3. Données recueillies concernant les pratiques d'enseignement 133

4.2.3.1. Les normes retenues pour les transcriptions *134*

4.2.3.2. Vidéos de séance de classe : critères d'analyse des données pour les pratiques observées *136*

4.2.3.2.1. Dimension mésogénétique : matériaux et discours pour enseigner l'orthographe 136

4.2.3.2.2. Dimension chronogénétique 138

4.2.3.2.3. Dimension topogénétique : une attention au degré de guidage..... 139

4.2.3.3. L'utilisation du synopsis pour les séances vidéo 1 des classes AI *140*

4.2.3.3.1. Définition du synopsis 140

4.2.3.3.2. La construction de notre outil méthodologique 141

4.2.3.3.3. Intermèdes, transitions et inserts 144

4.2.3.3.4. Les grilles d'analyse issues du synopsis. 145

4.2.3.4. Entretiens avec les enseignants : critères d'analyse des données pour les pratiques déclarées *148*

4.2.3.4.1. Conception des entretiens..... 149

4.2.3.4.2. Construction des grilles d'analyse des entretiens 149

4.3. Le choix des terrains d'observation 151

CHAPITRE 5 - INGENIERIE DIDACTIQUE : PRINCIPES DE CONSTRUCTION ET ACTIVITES PROPOSEES 155

5.1. Quatre principes de construction pour l'ingénierie didactique 156

5.1.1. Favoriser une démarche inductive 156

5.1.1.1. Mise en problème de l'orthographe *156*

5.1.1.2. Démarche inductive et conception de l'erreur *157*

5.1.1.3. Une démarche inductive en sept phases *157*

5.1.2. Favoriser l'approche métacognitive..... 158

5.1.2.1. Prise en compte des connaissances métaprocédurales et métalinguistiques. *159*

5.1.2.2. Faire émerger les conceptions métagraphiques et la réflexion métalinguistique. *159*

5.1.3. Favoriser une approche informationnelle quant à la chaine d'accord..... 159

5.1.3.1. La langue comme système *160*

5.1.3.2. L'approche informationnelle pour l'accord sujet-verbe 160

5.1.3.2.1. Les difficultés liées aux noms avec expansion 160
5.1.3.2.2. – Les difficultés liées aux pronoms précédant le verbe. 161

5.1.4. Favoriser l'appropriation d'outils : importance du « balisage » 161

5.2. L'ingénierie didactique : le dossier présenté aux enseignants 162

5.2.1. Un recueil d'apports théoriques donnés aux enseignants 163

5.2.1.1. Constitution du recueil d'apports théoriques 163

5.2.1.2. Les activités proposées dans l'ingénierie didactique en lien avec ce recueil et les quatre principes évoqués précédemment. 164

5.2.1.2.1. Phrase dictée du jour. 164
5.2.1.2.2. Phrase donnée du jour. 165
5.2.1.2.3. « Remue-méninge orthographique » (Brissaud, Cogis, 2011). 166
5.2.1.2.4. « Mot-signal » 166
5.2.1.2.5. "Balles d'accord" (Cogis, 2005) 167

5.2.2. Séquence d'enseignement proposée aux enseignants 168

5.2.3. Une banque d'exercices complémentaires 171

5.2.3.1. Les exercices du manuel L.E.O (Jaffré et al., 1994) (p. 3 à 28) 171

5.2.3.2. Exercices de l'ouvrage « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui » (Brissaud, Cogis, 2011) (p. 29 à 42) 173

3EME SECTION – RESULTATS 175

CHAPITRE 6 - ÉTUDE LONGITUDINALE DES PERFORMANCES DES ELEVES DES 10 CLASSES DANS LA GESTION DES ACCORDS 177

6.1. Rappel des hypothèses à partir des tests orthographiques afin de dresser le profil des classes 178

6.1.1. Profil initial des classes : rappel des hypothèses à partir des tests orthographiques de novembre 178

6.1.2. Profil longitudinal des classes : rappel des hypothèses à partir des tests orthographiques de novembre, janvier et juin. 179

6.2. Profil initial des classes à partir des tests de novembre et analyse comparative des performances par niveau 179

6.2.1. Comparaison des performances globales entre CM1 et CM2 179

6.2.2. Analyse des réussites orthographiques à partir du test orthographique de novembre : comparaison des performances entre les classes par niveau 180

6.2.2.1. Moyennes des réussites orthographiques au test de novembre pour les CM1 et les CM2 180

6.2.2.2. Analyse des réussites orthographiques par niveau à partir du test de novembre. 181

6.2.2.2.1. Premier critère : « nombre de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots total » 181
6.2.2.2.2. Deuxième critère : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux » 181

6.2.2.2.3. Troisième critère : « nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total des accords sujet/verbe » 181

6.2.3. Analyse du nombre d'accords sujet/verbe corrects par exercice à partir du test de novembre : comparaison des performances entre les classes par niveau 184

6.2.3.1. Analyse du nombre d'accords sujet/verbe corrects par exercice à partir du test de novembre : comparaison des performances pour les CM1 184

6.2.3.2. Analyse du nombre d'accords sujet/verbe corrects par exercice à partir du test de novembre : comparaison des performances pour les CM2 185

6.2.4. Constats quantitatifs et qualitatifs sur la nature d'erreurs commises relevées dans le test de novembre pour les accords sujet-verbe 187

6.2.5. Premières conclusions quant au profil initial des classes suite aux résultats des tests de novembre et grille d'analyse des tests de janvier et juin 189

6.2.5.1. Premières conclusions quant au profil initial des classes suite aux résultats des tests de novembre 189

6.2.5.2. Grille d'analyse des tests de janvier et juin 191

6.3. Etude longitudinale des performances des élèves : analyse comparative des tests en novembre, janvier et juin 192

6.3.1. Analyse globale des résultats sur le pourcentage de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots total 192

6.3.1.1. Analyse globale des résultats sur le pourcentage de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots total, pour les CM1 192

6.3.1.2. Analyse globale des résultats sur le pourcentage de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots total, pour les CM2 193

6.3.2. Analyse comparative des résultats sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe 193

6.3.2.1. Analyse comparative des résultats sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe, pour les CM1 193

6.3.2.1.1. Deuxième critère d'analyse pour les CM1 : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux » 193

6.3.2.1.2. Troisième critère d'analyse pour les CM1 : « nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total des accords sujet/verbe » 194

6.3.2.2. Analyse de la distribution des performances des CM1 pour les tests de janvier et juin 195

6.3.2.2.1. Analyse de la distribution des performances des CM1 pour le deuxième critère d'analyse : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux » 195

6.3.2.2.2. Analyse de la distribution des performances des CM1 pour le troisième critère d'analyse : « nombre d'accords sujet-verbe corrects sur le total des accords sujet-verbe » 195

6.3.2.3. Analyse comparative des résultats sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe, pour les CM2 196

6.3.2.3.1. Deuxième critère d'analyse pour les CM2 : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux » 196
6.3.2.3.2. Troisième critère d'analyse pour les CM2 : « nombre d'accords sujet/verbe corrects sur le total des accords sujet/verbe » 196
6.3.2.4. Analyse de la distribution des performances des CM2 pour les tests de janvier et juin 198
6.3.2.4.1. Analyse de la distribution des performances des CM2 pour le deuxième critère d'analyse : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux » 198
6.3.2.4.2. Analyse de la distribution des performances des CM2 pour le troisième critère d'analyse : « nombre d'accords sujet-verbe corrects sur le total des accords sujet-verbe » 198
6.3.3. Analyse comparative des résultats des quatre exercices proposés quant au pourcentage d'accords sujet-verbe corrects 199
6.3.3.1. Analyse comparative des résultats des quatre exercices proposés quant au pourcentage d'accords sujet-verbe corrects, pour les CM1 199
6.3.3.2. Analyse comparative des résultats des quatre exercices proposés quant au pourcentage d'accords sujet-verbe corrects, pour les CM2 200
6.3.4. Etude longitudinale : comparaison des classes avec et sans ingénierie pour les réussites des accords dans le groupe nominal et pour les réussites des accords sujet-verbe 201
6.3.4.1. Comparaison des classes de CM1 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords dans le groupe nominal et pour les réussites des accords sujet-verbe 201
6.3.4.1.1. Comparaison des classes de CM1 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords dans le groupe nominal 201
6.3.4.1.2. Comparaison des classes de CM1 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords sujet-verbe 202
6.3.4.2. Comparaison des classes de CM2 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords dans le groupe nominal et pour les réussites des accords sujet-verbe 203
6.3.4.2.1. Comparaison des classes de CM2 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords dans le groupe nominal 203
6.3.4.2.2. Comparaison des classes de CM2 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords sujet-verbe 204
6.3.5. Etude longitudinale : analyse qualitative des types d'erreurs commises quant aux accords sujet-verbe 206
6.3.5.1. Etude longitudinale : analyse qualitative des types d'erreurs commises quant aux accords sujet-verbe, pour les CM1 206
6.3.5.2. Etude longitudinale : analyse qualitative des types d'erreurs commises quant aux accords sujet-verbe, pour les CM2 207
6.4. Profils de classe pour questionner la pratique 207
6.4.1. Bilan comparatif entre les trois tests : points retenus suite aux tests de novembre 207
6.4.1.1. Pour l'analyse des réussites orthographique 207
6.4.1.2. Pour l'analyse du nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice 209
6.4.1.3. Pour l'analyse du type d'erreurs commises. 210

SYNTHESE DU CHAPITRE 6 212

CHAPITRE 7 – ANALYSE DE LA SEANCE DE MISE EN PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ACCORD SUJET-VERBE DANS LES CLASSES DE QUATRE ENSEIGNANTS SANS INGENIERIE EN FIN D'ECOLE PRIMAIRE 215

7.1. Classe G. 216

7.1.1. Caractérisation de l'enseignant de la classe G et de sa pratique 216

7.1.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu par l'enseignant de la classe G 218

7.1.2.1. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases. 218

7.1.2.2. Les supports de travail 219

7.1.2.3. Phase de mise en place du cœur de la séance 220

7.1.2.4. Place des procédures et manipulations syntaxiques. 221

7.1.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique par l'enseignant de la classe G 223

7.1.3.1. Contextualisation de la séance 223

7.1.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) 224

7.1.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève pour l'enseignant de la classe G 228

7.2. Classe H 228

7.2.1. Caractérisation de l'enseignant de la classe H et de sa pratique. 228

7.2.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu par l'enseignant de la classe H 230

7.2.2.1. Scénario didactique de la séance 230

7.2.2.2. Les supports de travail. 231

7.2.2.3. Phase de mise en place du coeur de la séance 231

7.2.2.4. Place des procédures et manipulations syntaxiques 232

7.2.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique par l'enseignant de la classe H 233

7.2.3.1. Contextualisation de la séance 233

7.2.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) 234

7.2.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève pour l'enseignant de la classe H 237

7.3. Classe I 238

7.3.1. Caractérisation de l'enseignant de la classe I et de sa pratique 238

7.3.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu par l'enseignant de la classe I 240

7.3.2.1. Scénario didactique de la séance 240

7.3.2.2. Les supports de travail 241

7.3.2.3. Phase de mise en place du cœur de la séance 242

7.3.2.4. Place des procédures et manipulations syntaxiques *243*

7.3.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique par l'enseignant de la classe I 245

7.3.3.1. Contextualisation de la séance *245*

7.3.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) *245*

7.3.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève pour l'enseignant de la classe I 246

7.4. Classe J 246

7.4.1. Caractérisation de l'enseignant de la classe J et de sa pratique. 246

7.4.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu par l'enseignant de la classe J 249

7.4.2.1. Dispositif didactique de la séance *249*

7.4.2.2. Les supports de travail *249*

7.4.2.3. Phase de mise en place du cœur de la séance *251*

7.4.2.4. Place des procédures et manipulations syntaxiques. *251*

7.4.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique par l'enseignant de la classe J 252

7.4.3.1. Contextualisation de la séance *252*

7.4.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » *252*

7.4.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève pour l'enseignant de la classe J 252

7.5. Analyse des résultats de la mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire 254

7.5.1. Point de synthèse sur les pratiques déclarées des quatre enseignants 254

7.5.2. Du point de vue de la mésogénèse pour l'analyse des résultats de la mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire 255

7.5.3. Du point de vue de la chronogénèse pour l'analyse des résultats de la mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire 258

7.5.4. Du point de vue de la topogénèse pour l'analyse des résultats de la mise en place de l'enseignement de l'accord sujet-verbe dans les classes de quatre enseignants de fin d'école primaire 259

7.5.5. Relation dialectique entre représentations et pratiques. 261

SYNTHESE DU CHAPITRE 7 262

CHAPITRE 8 - ANALYSE DE LA PREMIERE SEANCE DE MISE EN PLACE DE L'INGENIERIE DIDACTIQUE DANS SIX CLASSES DE FIN DE PRIMAIRE. UN TRAVAIL SUR LE « MOT SIGNAL » ET LES « BALLES D'ACCORD » 265

8.1. Rappel des critères d'analyse 267

8.2. Rappel quant à l'ingénierie didactique proposée 268

8.3. Classe A 269

8.3.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique 270
8.3.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu. 271
8.3.2.1. Supports de travail 271
8.3.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases 272
8.3.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique 273
8.3.3.1. Contextualisation de la séance 273
8.3.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) 274
8.3.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève. 275
8.3.4.1. Relevé des formes scolaires de travail (FST) 275
8.3.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses 275
8.3.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe A 276
8.4. Classe B 276
8.4.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique 276
8.4.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu 278
8.4.2.1. Supports de travail 278
8.4.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases 279
8.4.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique 279
8.4.3.1. Contextualisation de la séance 279
8.4.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) 280
8.4.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève. 281
8.4.4.1. Relevé des formes scolaires de travail 281
8.4.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses 282
8.4.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe B 282
8.5. Classe C 283
8.5.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique 283
8.5.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu 284
8.5.2.1. Supports de travail 284
8.5.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases. 285
8.5.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique 286
8.5.3.1. Contextualisation de la séance 286
8.5.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) 286

8.5.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève 287
8.5.4.1. Relevé des formes scolaires de travail *287*
8.5.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses *287*
8.5.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe C 288
8.6. Classe D 288
8.6.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique 288
8.6.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu 290
8.6.2.1. Supports de travail *290*
8.6.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases *290*
8.6.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique 291
8.6.3.1. Contextualisation de la séance *291*
8.6.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) *291*
8.6.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève. 292
8.6.4.1. Relevé des formes scolaires de travail *292*
8.6.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses *293*
8.6.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe D 293
8.7. Comparaison fine des classes C et D de CM1 au vu de leur pratique contrastée 293
8.7.1. Phase de mise en place des outils « mot signal » et « balles d'accord ». 293
8.7.1.1. Classe C *293*
8.7.1.2. Classe D *294*
8.7.2. Place des procédures et manipulations syntaxiques 295
8.7.2.1. Classe C. *295*
8.7.2.2. Classe D. *296*
8.7.3. Le métalangage de l'enseignant, et celui de l'élève : traces d'un lien éventuel entre modèle grammatical et effets chez les élèves ? 297
8.7.3.1. Classe C *297*
8.7.3.2. Classe D *298*
8.7.4. Synthèse pour ces deux classes contrastées 300
8.8. Classe E 301
8.8.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique 301
8.8.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu 303
8.8.2.1. Supports de travail *303*
8.8.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases. *304*

8.8.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique 305
8.8.3.1. Contextualisation de la séance 305
8.8.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) 305
8.8.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève 306
8.8.4.1. Relevé des formes scolaires de travail 306
8.8.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses 306
8.8.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe E 306
8.9. Classe F 307
8.9.1. Caractérisation de l'enseignant et de sa pratique 307
8.9.2. Mésogénèse ou mise en place du milieu 308
8.9.2.1. Supports de travail 308
8.9.2.2. Scénario didactique de la séance : vue d'ensemble des différentes phases 309
8.9.3. Chronogénèse ou gestion du temps didactique 310
8.9.3.1. Contextualisation de la séance 310
8.9.3.2. Importance de la part de « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) 310
8.9.4. Topogénèse ou place du maitre et de l'élève 311
8.9.4.1. Relevé des formes scolaires de travail 311
8.9.4.2. Forme scolaire dominante : une démarche par questions-réponses 311
8.9.5. Récapitulatif des caractéristiques de la pratique observée dans la classe F 312
8.10. Analyse globale de ces résultats. 312
8.10.1. Point de synthèse sur les pratiques déclarées 312
8.10.2. Du point de vue de la mésogénèse 313
8.10.2.1. Supports de travail 313
8.10.2.2. Scénario de la séance 314
8.10.3. Du point de vue de la chronogénèse. 315
8.10.4. Du point de vue de la topogénèse. 316
SYNTHESE DU CHAPITRE 8 317
CHAPITRE 9 - ANALYSE DE LA 5EME SEANCE DE L'INGENIERIE DIDACTIQUE DANS SIX CLASSES DE FIN DE PRIMAIRE : LA MISE EN PLACE DE LA PHRASE DICTEE DU JOUR . 321
9.1. L'exercice de la phrase dictée du jour et le contexte de la recherche 323
9.1.1. Description de l'exercice de la phrase dictée du jour 323
9.1.2. Contexte de la séance sur la phrase dictée du jour 323

9.2. Dimension mésogénétique 324
9.2.1. Supports de travail pour la 5ème séance de l'ingénierie didactique 325
9.2.1.1. Tableau synthétique des phrases choisies par les enseignants 325
9.2.1.2. Synthèse sur les choix des supports de travail des six enseignants 326
9.2.2. Procédures pour trouver le sujet 329
9.2.2.1. Quelques rappels terminologiques sur l'accord sujet verbe 329
9.2.2.2. Tableau de synthèse des procédures pour trouver le sujet 330
9.2.2.3. Type de procédures utilisées 332
9.2.2.3.1. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe A 332
9.2.2.3.2. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe C 333
9.2.2.3.3. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe E 333
9.2.2.4. Des procédures multiples, pas toujours efficaces 334
9.2.2.4.1. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe B 334
9.2.2.4.2. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe E 334
9.2.2.4.3. Type de procédures utilisées par l'enseignant de la classe F 335
9.3. Dimension chronogénétique 335
9.3.1. Temps consacré à la séance pour chaque classe 336
9.3.2. Découpage des différentes phases de travail pour la première phrase de la 5ème séance pour les 6 classes 337
9.3.3. Analyse de la répartition des différentes phases de travail pour la première phrase dictée 338
9.3.3.1. Conditions d'instauration de la relation didactique à travers la contextualisation de la séance. 338
9.3.3.1.1. Contextualisation de la séance pour la classe A 338
9.3.3.1.2. Contextualisation de la séance pour la classe B 338
9.3.3.1.3. Contextualisation de la séance pour la classe C 338
9.3.3.1.4. Contextualisation de la séance pour la classe D 339
9.3.3.1.5. Contextualisation de la séance pour la classe E 339
9.3.3.1.6. Contextualisation de la séance pour la classe F 339
9.3.3.2. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales 340
9.3.3.2.1. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe A 340
9.3.3.2.2. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe B 340
9.3.3.2.3. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe C 340
9.3.3.2.4. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe D 341
9.3.3.2.5. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe E 341
9.3.3.2.6. La place et le volume de l'explicitation des procédures et notions grammaticales pour la classe F 341
9.3.3.3. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance 342

9.3.3.3.1. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe A 342
9.3.3.3.2. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe B 342
9.3.3.3.3. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe C 343
9.3.3.3.4. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe D 343
9.3.3.3.5. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe E 343
9.3.3.3.6. Le temps consacré au choix des graphies et sa place dans la séance pour la classe F 344
9.3.3.4. Synthèse quant à la répartition des différentes phases de travail pour la première phrase dictée 344
9.4. Dimension topogénétique 346
SYNTHESE DU CHAPITRE 9 348
CHAPITRE 10 - MISE EN RELATION DES PERFORMANCES DES ELEVES ET DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN ORTHOGRAPHE SUR L'ACCORD SUJET-VERBE 351
10.1. Analyse croisée des performances d'élèves et des pratiques d'enseignement observées 352
10.1.1. Profils de classes suite aux résultats des CM1 pour les accords dans le groupe nominal et les accords sujet-verbe 352
10.1.2. Profils de classes suite aux résultats des CM2 353
10.1.3. Profils de pratiques d'enseignement 354
10.1.4. Bilan de l'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement 356
10.1.4.1. Bilan de l'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement pour les CM1 356
10.1.4.2. Bilan de l'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement pour les CM2 357
10.2. Mise à l'épreuve de l'analyse croisée entre performances et pratiques d'enseignement grâce à l'étude des performances de deux élèves en difficulté, choisis par classe et par niveau. 358
10.2.1. Analyse comparative des résultats des élèves en difficulté sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe 358
10.2.1.1. Analyse comparative des résultats sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe, pour les CM1 358
10.2.1.2. Analyse comparative des résultats sur le pourcentage d'accord en nombre corrects pour les GN et pour les accords sujet-verbe, pour les CM2 360
10.2.2. Bilan de l'analyse croisée des performances d'élèves en difficulté et des pratiques d'enseignement observées 361
10.3. Evaluation de l'ingénierie 362

10.3.1. Evaluation de l'ingénierie : analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement observées pour les classes SI et AI 362

10.3.1.1. Analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement : comparaison classes AI et SI pour l'accord dans les groupes nominaux 362

10.3.1.2. Analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement : comparaison classes AI et SI pour l'accord sujet-verbe 362

10.3.1.3. Comparaison classes AI et SI : bilan de l'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement 363

10.3.2. Evaluation de l'ingénierie grâce aux pratiques déclarées : comparaison pratiques déclarées a priori et a posteriori pour les classes AI 363

10.3.2.1. Les pratiques déclarées quant à la pratique d'enseignement 364

10.3.2.1.1. Enseignant de la Classe A 364
10.3.2.1.2. Enseignant de la Classe B 364
10.3.2.1.3. Enseignant de la Classe C 365
10.3.2.1.4. Enseignant de la Classe D 365
10.3.2.1.5. Enseignant de la Classe E 365
10.3.2.1.6. Enseignant de la Classe F 365

10.3.2.2. Les pratiques déclarées quant au niveau des élèves 365

10.3.2.2.1. Enseignant de la Classe A 365
10.3.2.2.2. Enseignant de la Classe B 366
10.3.2.2.3. Enseignant de la Classe C 366
10.3.2.2.4. Enseignant de la Classe D 366
10.3.2.2.5. Enseignant de la Classe E 367
10.3.2.2.6. Enseignant de la Classe F 367

10.3.2.3. Les pratiques déclarées quant à l'évaluation de l'ingénierie 367

10.3.2.3.1. Enseignant de la Classe A 367
10.3.2.3.2. Enseignant de la Classe B 367
10.3.2.3.3. Enseignant de la Classe C 367
10.3.2.3.4. Enseignant de la Classe D 368
10.3.2.3.5. Enseignant de la Classe E 368
10.3.2.3.6. Enseignant de la Classe F 368

10.3.2.4. Les pratiques déclarées quant à la question de la formation 368

10.3.2.4.1. Enseignant de la Classe A 368
10.3.2.4.2. Enseignant de la Classe B 368
10.3.2.4.3. Enseignant de la Classe C 369
10.3.2.4.4. Enseignant de la Classe D 369
10.3.2.4.5. Enseignant de la Classe E 369
10.3.2.4.6. Enseignant de la Classe F 369

10.3.2.5. Bilan de l'ingénierie grâce aux pratiques déclarées 369

SYNTHESE DU CHAPITRE 10 371

CONCLUSION..... 375

BIBLIOGRAPHIE..... 389

TABLE DES MATIERES COMPLETE..... 403

LISTE DES TABLEAUX..... 423

TABLE DES ILLUSTRATIONS..... 429

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : essai de positionnement comparé des stades proposés dans quelques modèles développementaux, selon T. Geoffre (2013, p. 64) 37

Tableau 2: nombre moyen d'erreurs grammaticales chez les élèves français dans la dictée « les arbres » (Manesse, Cogis, 2007, p. 93)..... 42

Tableau 3 : Tableau comparatif des programmes de 2008 et des programmes de 2015..... 61

Tableau 4 : grille d'analyse des étapes du raisonnement grammatical lié à un problème d'accord du verbe (Hunault, 2013, p. 120)..... 114

Tableau 5 : catégories du métalangage et termes associées (Hunault, 2013, p. 120) 114

Tableau 6 : difficultés repérées des six phrases dictées aux élèves dans le test orthographique..... 127

Tableau 7 : grille d'analyse quantitative des tests orthographiques pour chaque élève testé. .. 129

Tableau 8 : grille d'analyse qualitative des tests orthographiques pour chaque élève testé 131

Tableau 9 : tableau récapitulatif des données recueillies concernant les enseignants par groupe de classes, avec ingénierie didactique et sans ingénierie didactique (AI et SI)..... 133

Tableau 10 : exemple de transcription des entretiens effectués avec les enseignants..... 134

Tableau 11 : exemple de transcription des vidéos filmées lors des séances de classe..... 135

Tableau 12 : Grille des critères d'analyse des pratiques observées 140

Tableau 13 : exemple d'entête du synopsis 142

Tableau 14 : exemple des précisions apportées sur l'insertion de la séance résumée dans la chronogénèse de la séquence et des autres séances filmées dans l'entête du synopsis .. 142

Tableau 15 : exemple de synopsis (extrait du synopsis de la première séance filmées pour la classe A) 143

Tableau 16 : classe A – Synopsis des niveaux principaux..... 146

Tableau 17 : classe A – Synopsis des moments de rupture..... 146

Tableau 18 : contexte d'observation des dix classes participant à la recherche 153

Tableau 19 : affichage tableau de la phrase Rusées, les sœurs de Cendrillon lui donnent de longs travaux à faire, dictée dans une classe de CM2 (Brissaud, Cogis, 2011, p. 64).... 164

Tableau 20 : séance 1, extrait des 11 séances proposées dans la séquence donnée aux enseignants..... 169

Tableau 21 : nombre d'élèves par classe retenus pour l'analyse des résultats des tests orthographiques 178

Tableau 22 : test Z de Kolmogorov-Smirnov - Différence des performances en fonction du niveau de classe 179

Tableau 23 : test de Kruskal Wallis pour la significativité des performances entre les classes de CM1 sur les trois critères 182

Tableau 24 : test de Kruskal Wallis pour la significativité des performances entre les classes de CM2 sur les trois critères 182

Tableau 25 : test de Kruskal Wallis pour la significativité des performances entre les classes de CM1 pour les accords sujet-verbe sur les quatre exercices 186

Tableau 26 : test de Kruskal Wallis pour la significativité des performances entre les classes de CM2 pour les accords sujet-verbe sur les quatre exercices 186

Tableau 27 : test de Kruskal Wallis pour la significativité des performances quant à la nature des erreurs pour les classes de CM1 et CM2..... 188

Tableau 28: test Z de Kolmogorov-Smirnov pour la significativité des performances quant à la nature des erreurs – comparaison CM1 et CM2 189

Tableau 29 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM1 et CM2- Pourcentages des mots correctement orthographiés sur nombre total de mots..... 192

Tableau 30 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM1- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, et d'accords sujet-verbe corrects 193

Tableau 31 : test de Wilcoxon pour la comparaison deux à deux des tests des sept classes de CM1 pour les accords sujet-verbe 194

Tableau 32 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM2- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, d'accords sujet-verbe corrects et médiane 196

Tableau 33 : test de Wilcoxon pour la comparaison deux à deux des tests des sept classes de CM2 pour les accords sujet-verbe 197

Tableau 34 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM1- Pourcentages du nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice..... 199

Tableau 35 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM2- Pourcentages du nombre d'accords sujet-verbe corrects par exercice et médiane 200

Tableau 36: test de Wilcoxon - comparaison des CM1 sans et avec ingénierie pour les accords dans le groupe nominal et sujet-verbe 203

Tableau 37 : test de Wilcoxon - comparaison des CM2 sans et avec ingénierie pour les accords dans le groupe nominal et sujet-verbe 205

Tableau 38 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM1- Pourcentages des types d'erreurs commises sur les accords sujet-verbe 206

Tableau 39 : comparatif des tests novembre-janvier-juin CM2- Pourcentages des types d'erreurs commises sur les accords sujet-verbe 207

Tableau 40 : caractérisation de l'enseignant de la classe G et de sa pratique déclarée 217

Tableau 41 : vue d'ensemble des différentes phases de la séance de la classe G..... 218

Tableau 42 : phrases support de travail de la classe G 219

Tableau 43 : caractérisation de l'enseignant de la classe H et de sa pratique déclarée 229

Tableau 44 : vue d'ensemble des différentes phases de la séance de la classe H..... 230

Tableau 45 : phrase support de travail de la classe H..... 231

Tableau 46 : caractérisation de l'enseignant de la classe I et de sa pratique déclarée..... 238

Tableau 47 : vue d'ensemble des différentes phases de la séance de la classe I 240

Tableau 48 : phrases support de travail de la classe I..... 241

Tableau 49 : caractérisation de l'enseignant de la classe J et de sa pratique déclarée 247
Tableau 50 : vue d'ensemble des différentes phases de la séance de la classe J..... 249
Tableau 51 : phrases support de travail de la classe J 249
Tableau 52 : classes G, H, I, J : récapitulatif sur le type de tâche proposée 255
Tableau 53 : classes G, H, I, J : récapitulatif sur ce qui est demandé aux élèves et place de chacun (topogénèse) 256
Tableau 54 : classes G, H, I, J : récapitulatif sur le mode de regroupement 256
Tableau 55 : caractérisation de l'enseignant de la classe A et de sa pratique déclarée..... 270
Tableau 56 : scénario didactique de la classe A : les phases principales de la première séance272
Tableau 57 : part de temps de travail disponible pour la classe A 274
Tableau 58 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe A..... 274
Tableau 59 : formes scolaires de travail relevées pour la classe A 275
Tableau 60 : caractérisation de l'enseignant de la classe B et de sa pratique déclarée. 277
Tableau 61 : scénario didactique de la classe B : les phases principales de la première séance279
Tableau 62 : part de temps de travail disponible pour la classe B 280
Tableau 63 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe B 280
Tableau 64 : formes scolaires de travail relevées pour la classe B 282
Tableau 65 : scénario didactique de la classe C : les phases principales de la première séance283
Tableau 66 : scénario didactique de la classe C : les phases principales de la première séance285
Tableau 67 : part de temps de travail disponible pour la classe C 286
Tableau 68 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe C..... 287
Tableau 69 : formes scolaires de travail relevées pour la classe C 287
Tableau 70 : scénario didactique de la classe D : les phases principales de la première séance..... 288
Tableau 71 : scénario didactique de la classe D : les phases principales de la première séance290
Tableau 72 : part de temps de travail disponible pour la classe D 291
Tableau 73 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe D..... 292
Tableau 74 : formes scolaires de travail relevées pour la classe D 293
Tableau 75 : présentation des outils mot signal et balles d'accord pour les enseignants C et D 300
Tableau 76 : utilisation des procédures pour les enseignants C et D 300
Tableau 77 : utilisation du métalangage pour les enseignants C et D..... 300
Tableau 78 : convergence des pratiques avec l'ingénierie pour les enseignants C et D 300
Tableau 79 : scénario didactique de la classe E : les phases principales de la première séance301
Tableau 80 : scénario didactique de la classe E : les phases principales de la première séance304

Tableau 81 : part de temps de travail disponible pour la classe E 305
Tableau 82 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe E 305
Tableau 83 : formes scolaires de travail relevées pour la classe E 306
Tableau 84 : scénario didactique de la classe F : les phases principales de la première séance 307
Tableau 85 : scénario didactique de la classe F : les phases principales de la première séance 309
Tableau 86 : part de temps de travail disponible pour la classe F 310
Tableau 87 : nature et proportion des temps de ruptures pour la classe F 310
Tableau 88 : formes scolaires de travail relevées pour la classe F 311
Tableau 89 : synthèse sur les pratiques déclarées des six classes avec ingénierie 312
Tableau 90 : caractérisation du support de travail des six enseignants avec ingénierie 314
Tableau 91 : tableau de synthèse des scénarii de la première séance des six enseignants avec ingénierie 315
Tableau 92 : tableau récapitulatif du temps de travail disponible et des temps de ruptures pour les six enseignants avec ingénierie 316
Tableau 93 : forme scolaire de travail dominante et type d'enseignement pour la première séance des six enseignants avec ingénierie 316
Tableau 94 : fiche séance donnée aux enseignants. 5ème séance : la phrase dictée du jour 324
Tableau 95 : Tableau synthétique des phrases choisies par les enseignants avec les principales difficultés repérées. Nous indiquons les difficultés présentes (O pour OUI, N pour NON) 325
Tableau 96 : Tableau de répartition des phrases de la classe E en fonction des groupes de travail 327
Tableau 97 : Tableau de synthèse des procédures et manipulations pour trouver le sujet 331
Tableau 98 : temps consacré à la 5ème séance pour chaque classe AI et à la première phrase dictée 336
Tableau 99 : Tableau de synthèse du découpage des différentes phases de travail pour la première phrase de la 5ème séance pour les 6 classes 337
Tableau 100 : tableau de synthèse sur les procédures des six classes AI pour trouver le sujet 347
Tableau 101 : tableau récapitulatif CM1 quant aux performances pour les accords dans le groupe nominal 353
Tableau 102 : tableau récapitulatif CM1 quant aux performances pour les accords sujet-verbe 353
Tableau 103 : tableau récapitulatif CM2 quant aux performances pour les accords dans le groupe nominal 354
Tableau 104 : tableau récapitulatif CM2 quant aux performances pour les accords sujet-verbe 354
Tableau 105 : critères retenus pour l'analyse des pratiques d'enseignement observées (chapitre 4) 354

Tableau 106 : profil des dix classes de l'étude à partir des résultats d'analyse des chapitres 7, 8 et 9 355

Tableau 107 : comparatif des tests novembre-janvier-juin pour quelques élèves choisis CM1- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, d'accords sujet-verbe corrects ... 359

Tableau 108 : comparatif des tests novembre-janvier-juin pour quelques élèves choisis CM1- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, d'accords sujet-verbe corrects. Scores maximum, minimum et médiane 359

Tableau 109 : comparatif des tests novembre-janvier-juin pour quelques élèves choisis CM2- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, d'accords sujet-verbe corrects ... 360

Tableau 110 : comparatif des tests novembre-janvier-juin pour quelques élèves choisis CM1- Pourcentages d'accords en nombre corrects dans GN, d'accords sujet-verbe corrects. Scores maximum, minimum et médiane 360

Tableau 111 : (copie du tableau 12) grille des critères d'analyse des pratiques observées 378

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : les déterminants des savoirs enseignés en français langue première (Geoffre, 2013, p. 5) 95
Figure 2: Schéma des concepts didactiques utilisés pour l'étude des pratiques 116
Figure 3: schéma global des données recueillies dans les dix classes 123
Figure 4: images de l'exercice 1 du test orthographique proposé aux élèves 125
Figure 5 : schéma des séances de l'ingénierie, pour l'aide à la mise en place des activités en parallèle 162
Figure 6 : explication du codage pour le « mot-signal » proposé dans le manuel L.E.O (1994) 167
Figure 7 : moyennes globales CM1 et CM2 pour les réussites orthographiques 180
Figure 8 : moyennes des réussites orthographiques des CM1 par classe 180
Figure 9 : moyennes des réussites orthographiques des CM2 par classe 180
Figure 10 : distribution des performances des CM1 à partir du test de novembre 183
Figure 11 : distribution des performances des CM2 à partir du test de novembre 183
Figure 12 : performances des CM1 sur le taux de réussite des accords sujet-verbe par exercice 184
Figure 13 : performances des CM2 sur le taux de réussite des accords sujet-verbe par exercice 185
Figure 14 : nature des erreurs pour l'accord sujet-verbe en CM1 pour le test de novembre 187
Figure 15 : nature des erreurs pour l'accord sujet-verbe en CM2 pour le test de novembre 187
Figure 16 : comparaison CM1-CM2 pour la nature des erreurs pour l'accord sujet-verbe en CM2 188
Figure 17: Analyse de la distribution des performances des CM1 pour le deuxième critère d'analyse : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux », tests de janvier et juin 195
Figure 18 : analyse de la distribution des performances des CM1 pour le troisième critère d'analyse : « nombre d'accords sujet-verbe corrects sur le total des accords sujet-verbe », tests de janvier et juin 195
Figure 19 : Analyse de la distribution des performances des CM2 pour le deuxième critère d'analyse : « nombre d'accords en nombre corrects dans les groupes nominaux », tests de janvier et juin 198
Figure 20 : analyse de la distribution des performances des CM2 pour le troisième critère d'analyse : « nombre d'accords sujet-verbe corrects sur le total des accords sujet-verbe », tests de janvier et juin 198
Figure 21 : évolution du taux de réussite pour l'accord dans les groupes nominaux en CM1 202
Figure 22 : évolution du taux de réussite pour l'accord sujet-verbe en CM1 202
Figure 23 : évolution du taux de réussite pour l'accord dans les groupes nominaux en CM2 204
Figure 24 : évolution du taux de réussite pour l'accord sujet-verbe en CM2 204