

ENSEIGNER L'ACCORD
Un canevas de séquence d'enseignement
de l'orthographe à l'essai

Solenn Petrucci
Université de Genève

À l'origine de notre expérimentation se trouve cette remarque fréquemment formulée par celles et ceux qui enseignent le français : « Mes élèves connaissent les règles, mais ne les appliquent pas. » Effectivement, l'analyse de textes produits par des élèves du primaire ou du secondaire montre que certaines règles d'accord (accord au sein du groupe nominal et accord sujet-verbe notamment) ont été apprises depuis le primaire et revues régulièrement, mais qu'elles ne sont pas appliquées en situation de production écrite. La mobilisation des règles d'orthographe grammaticale en situation d'écriture constitue un véritable nœud gordien et certaines configurations linguistiques accroissent encore la difficulté.

Dans la présente contribution, nous allons nous intéresser en particulier à un objet orthographique dont la maîtrise s'avère problématique - le rupteur - et justifier en quoi le travail en séquence d'activités peut s'avérer pertinent pour traiter des objets résistants aux démarches traditionnelles basées sur l'étude d'une leçon et sur des exercices visant l'automatisation. Notre réflexion comprend donc deux dimensions : la première qui est assez générale, porte sur l'articulation entre la production textuelle et

l'orthographe pour favoriser le transfert des connaissances en situation d'écriture ; la seconde, plus précise, porte sur un objet orthographique particulièrement complexe.

Grâce à l'analyse de transcriptions de séances de formation menées dans le cadre de notre recherche doctorale, nous accèderons aux conceptions d'enseignants de 8P (élèves de 11 ans dans le système scolaire genevois) et de 6^e (élèves du même âge dans le système français) sur la maîtrise des règles par les élèves et sur une difficulté propre à l'orthographe française : le rupteur, cette unité langagière qui peut perturber la chaîne d'accord (**Il les mangent*). Nous présenterons alors un canevas de séquence qui se veut une réponse aux obstacles soulevés par les enseignants. Ce canevas, qui repose sur l'articulation entre l'enseignement de la production textuelle et celui de l'orthographe, permet de traiter l'accord au sein du groupe nominal et l'accord entre le verbe et son sujet, avec une attention particulière sur le rupteur. Nous respecterons deux principes dans cette proposition :

- pour progresser en orthographe dans ses propres écrits, il faut produire des textes et apprendre l'orthographe dans cette situation ;
- pour dépasser les difficultés de l'orthographe, il faut que celles-ci soient traitées spécifiquement à un moment donné.

Enfin, nous ferons état des transformations apportées à l'issue de l'expérimentation de ce canevas.

1. ENSEIGNER L'ACCORD EN SITUATION DE PRODUCTION ÉCRITE

Nous avons choisi de nous intéresser à l'enseignement de l'orthographe grammaticale, préoccupation majeure chez ceux qui enseignent le français dans leur classe (Petrucci, 2019). La question de l'application des règles d'orthographe grammaticale en situation de production textuelle est centrale dans cette contribution. Celle-ci portera, plus précisément, sur le travail autour des cas d'accord qui occasionnent de nombreuses erreurs en situation de production et qui méritent que l'on propose un enseignement renouvelé de ces accords. Ce sont ces choix que nous allons à présent justifier.

1.1. Pourquoi travailler l'orthographe dans le cadre d'une séquence d'activités ?

La traditionnelle leçon d'orthographe suivie d'exercices a largement montré ses limites quand il s'agit de rendre les élèves capables de produire des textes conformes à la norme orthographique, ce qui est pourtant l'objectif principal de l'enseignement de l'orthographe. Pour dépasser cet écueil, les travaux publiés en didactique de l'orthographe depuis les années

1990 ont exposé des dispositifs didactiques qui sont basés notamment sur la réflexion des élèves et le développement de leur métalangage et qui favorisent une meilleure compréhension du système orthographique (Angoujard, 1994 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Cogis, 2005). Notre proposition s'inscrit, tout d'abord, dans la lignée de travaux dans lesquels les chercheurs réfléchissent à la question de l'articulation entre l'enseignement de la production textuelle et du fonctionnement de la langue. Cette piste a déjà été explorée dans les travaux d'Allal (1997), mais elle mérite d'être encore investiguée. En effet, Viriot-Gœldel & Brissaud (2019) faisant le point sur les avancées de la recherche en didactique de l'orthographe formulent le regret suivant : « La question du transfert des connaissances en situation de production écrite [...] devrait pourtant constituer une préoccupation majeure pour les chercheurs dans le domaine de l'orthographe » (p. 21). Il nous semble que le travail sur l'accord, et plus précisément le rupteur, peut s'avérer particulièrement pertinent dans ce cadre vu qu'il implique une réflexion orthographique au niveau de la phrase mais aussi, plus largement, au niveau du texte. De façon opérationnelle, le dispositif que nous proposons prend la forme d'une succession d'activités organisées autour de l'unité *texte* et dont l'objectif est de favoriser la mobilisation des savoirs orthographiques en situation de production textuelle : on peut en effet supposer qu'un objet orthographique observé dans un texte, puis exercé à nouveau dans de courts textes, aura davantage de chances d'être maîtrisé en situation de production écrite. Certaines étapes de la séquence intègrent des outils développés par les didacticiens cités *supra* pour favoriser les apprentissages des élèves.

1.2. Pourquoi s'intéresser en particulier au rupteur ?

Réputée comme complexe (Catach, 1973 ; Fayol & Jaffré, 2008 ; Jaffré & Pellat, 2008), l'orthographe française concentre un grand nombre de difficultés dans la zone de la morphographie. La maîtrise des accords - au sein du groupe nominal ou entre le verbe et son sujet - s'avère particulièrement problématique. Parmi toutes les erreurs potentielles dans cette zone, nous avons choisi de nous intéresser, dans la présente contribution, à l'une de celles rencontrées fréquemment chez les élèves du primaire en cours d'apprentissage (Jaffré & Bessonnat, 1993 ; Brissaud, 1998), mais aussi chez les scripteurs dits « experts » : le rupteur. Il s'agit d'une unité langagière qui, placée devant le verbe, peut mener le scripteur à effectuer une erreur d'accord (**Il les donnent*). Cela donne lieu à de fréquentes erreurs, surtout en situation de production de texte lorsque l'attention est requise par les différentes composantes de l'écriture.

Jaffré & Bessonnat (1993) distinguent deux types de rupteur. D'une part, ils décrivent les rupteurs « désactivants » ; il peut s'agir d'un adverbe

ou d'un pronom relatif. Dans la phrase **Les enfants sagement écoute* l'adverbe peut perturber la mise en œuvre de la chaîne d'accord et conduire le scripteur à omettre la marque en *-nt* du verbe. D'autre part, les rupteurs « distracteurs » peuvent amener le scripteur à recourir à une procédure automatisée dans un cas inapproprié. Dans la phrase **Les enfants de la voisine joue* le mot *voisine* placé juste avant le verbe peut engendrer un accord avec le mot placé à proximité, à sa gauche, ce qui est la position la plus fréquente du sujet. Fréquemment, le rupteur distracteur est un pronom comme dans cet exemple : **Il les regardent*. Ce type d'erreur est aussi lié à l'absence de correspondance orale pour la marque du pluriel, engendrant une homophonie entre la forme au singulier et celle au pluriel (*donne/donnent* ou *mange/mangent*).

Cette difficulté de l'orthographe grammaticale française qui occasionne de fréquentes erreurs en situation de production écrite a été largement décrite par les linguistes et psycholinguistes (Fayol & Jaffré, 2008 ; Fayol & Largy, 1992 ; Jaffré & Bessonnat, 1993). Pour autant, le rupteur fait-il l'objet d'un enseignement spécifique comme cela devrait être le cas pour toute difficulté aussi répandue ? Est-il signalé comme une difficulté lors des exercices d'écriture en classe ? Quelles sont les représentations des enseignants à son sujet et comment envisagent-ils son enseignement ? L'examen de supports d'enseignement que nous avons collectés durant deux années scolaires dans des classes françaises (6^e et 4^e¹) et genevoises (8P et 10CO²) nous amène à conclure que le rupteur est peu présent. Quand il l'est, il n'est pas signalé comme tel : il apparaît dans les pages consacrées à l'accord sujet-verbe, sans distinction, et il est traité d'une façon implicite (Petrucci, à paraître).

Les références théoriques que nous venons de mobiliser apportent les premiers éléments pour comprendre les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'accord. La question qui se pose alors est la suivante : comment les enseignants envisagent-ils cet objet orthographique et son enseignement ? Pour y répondre nous allons analyser des propos d'enseignants. C'est à partir de ces données complémentaires que nous avons conçu une proposition d'ingénierie didactique que nous présenterons dans la suite de cette contribution.

2. ACCÉDER AUX CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

Nous commencerons par procéder à l'analyse de séances de formation continue pour accéder aux représentations des enseignants et comprendre

1. Les élèves de 6^e (en France) ont 11 ans et ceux de 4^e ont 13 ans.

2. Les élèves de 8P (à Genève) ont 11 ans et ceux de 10CO ont 13 ans.

comment ils envisagent le rapport entre la maîtrise des règles et leur application, ainsi que l'enseignement de l'accord et de ses cas particuliers.

Les données que nous utilisons sont issues d'enregistrements de séances de formation continue réalisés dans le cadre de notre thèse doctorale qui ont eu lieu entre novembre 2018 et février 2019 dans deux écoles genevoises et dans un établissement du secondaire français. Au total, 44 enseignants ont participé parmi lesquels 9 ont expérimenté le canevas de séquence que nous décrirons plus loin. Les extraits analysés concernent des enseignants genevois ou français qui ont des élèves de 11 ans. Au moment où ces propos sont tenus, des apports concernant le système graphique, l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe ont déjà été donnés par la formatrice et les enseignants échangent alors sur la façon dont ils envisagent l'enseignement de l'accord. Nous avons choisi d'exploiter des propos contrastés qui donnent un aperçu des conceptions différentes au sujet d'un même objet d'enseignement.

Au travers de l'analyse d'échanges où les enseignants parlent du rupteur nous allons essayer d'accéder à leurs connaissances sur cet objet et, plus généralement, à leurs conceptions de l'enseignement de l'accord qui se révèlent très contrastées.

2.1. Première conception : l'analyse grammaticale suffit pour ne pas faire d'erreurs

Commençons par Mathilde³, enseignante en 8P, qui affirme que la maîtrise de la règle devrait permettre aux élèves de faire les accords correctement :

Mathilde : Oui mais le truc, c'est à chaque fois la même règle enfin. C'est trouver à chaque fois avec quoi tu vas l'accorder⁴.

Cette conception est répandue chez les enseignants : il serait suffisant de traiter tous les accords sujet-verbe exclusivement par l'analyse grammaticale et plus précisément par le repérage du sujet. Les manuels et cahiers d'exercices publiés par les éditeurs scolaires renforcent d'ailleurs cette idée en présentant d'abord un rappel des règles qu'il suffirait d'assimiler pour ensuite traiter correctement les exercices d'application.

Pourtant, la prise en compte des mécanismes qui sont en jeu dans l'accord et qui ont été mis en lumière par les travaux en psycholinguistique pourraient aider à mieux cerner cet objet orthographique complexe qu'est

3. Tous les noms des enseignant·e·s ont été changés pour respecter l'anonymat.

4. Afin de faciliter la lecture, les conventions de transcription ont été effacées pour laisser place à la ponctuation.

l'accord. En effet, en dépit de la connaissance des règles, les scripteurs se retrouvent en situation de faire des erreurs et plusieurs explications peuvent être apportées : coût cognitif trop important (Fayol & Largy, 1992), application de schémas de formes mémorisées dans un contexte inapproprié (Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006) ou encore application d'une procédure automatisée dans un contexte qui ne le permet pas (Jaffré & Bessonnat, 1993). Un enseignement spécifique peut donc s'avérer aidant pour acquérir les procédures adéquates (Fayol & Largy, 1992). Un renouvellement de l'enseignement de l'orthographe grammaticale serait souhaitable, mais il subit une forme d'immobilisme, bien plus que les autres sous-domaines du français qui ont bénéficié de modifications de grande ampleur (Laparra, 2010).

2.2. Deuxième conception : l'apprentissage d'une règle et son application dans des exercices isolés ne suffisent pas

Martine, enseignante en 8P, défend une position différente de celle que nous venons de voir :

Martine : C'est que souvent l'orthographe, on a travaillé sous forme d'exercices mais complètement décontextualisés. Tous les genres de textes sont dans de la production de texte, mais que ce serait intéressant de travailler sur les textes produits en lien avec ce qu'on a travaillé dans d'autres exercices, peut-être.

Quelques minutes plus tard, elle dit également :

Martine : Alors après c'est vrai que je pense qu'il faut qu'on fasse attention quand on fait par exemple travailler l'accord de l'adjectif sur ces fiches systématiques et qu'on revient dans un texte et qu'ils les accordent pas de pas simplement leur dire : « Mais qu'est-ce que tu as fichu ? Tu sais la règle. Pourquoi tu l'as pas appliquée ? » Mais montrer justement la difficulté entre « je maîtrise une règle et l'appliquer » et leur dire que bien ça va être un long processus.

Selon elle, l'enseignement du fonctionnement de la langue doit rendre les élèves capables de produire un écrit conforme à la norme en situation de production, et pas seulement dans le cadre d'un exercice. Elle évoque une des difficultés majeures de l'orthographe grammaticale : l'application des règles. Elle se distingue d'autres enseignants en affirmant que la maîtrise des connaissances déclaratives n'évite pas toutes les erreurs. Le recours à l'analyse grammaticale est considéré comme utile par Martine, mais insuffisant pour surmonter les difficultés posées par l'accord sujet-verbe :

Martine : Alors nous ce qu'on a dit : oui à un entraînement spécifique déjà pour repérer ces pièges et puis après de construire un

moyen de les contourner, d'acquérir un petit peu de « ah bien je le vois », « il faut que je fasse attention », « que je cherche le sujet. »

Lors de la même séance de formation, Delphine explique qu'il faut que les élèves connaissent déjà le système orthographique, mais que cela ne garantit pas l'absence d'erreurs, car cet apprentissage prend du temps.

Delphine : Eh comme on disait, ça veut pas dire qu'ils vont l'utiliser en production. On risque bien, effectivement, de repartir dans le piège. Mais au moins d'avoir compris en fait le fonctionnement de la langue et d'en avoir déjà une connaissance, donc qui sera peut-être plus tard, beaucoup, beaucoup plus rapidement mise en place.

Cette position est relativement atypique par rapport au reste des déclarations. En effet, le système orthographique et la construction que les élèves doivent en faire sont, en général, les grands absents des échanges que nous avons analysés.

Ces deux enseignantes défendent l'idée que l'apprentissage de la règle et son application dans des exercices sont indispensables, mais qu'elles ne suffisent pas à garantir que les élèves produiront des textes sans erreur. Nous retrouvons dans ces propos la nécessité formulée par Fayol & Largy (1992) de distinguer la maîtrise des connaissances déclaratives de celle des connaissances procédurales. La connaissance de la règle de l'accord, par exemple, ne garantit pas la réussite sur cet accord en situation d'écriture. Ces chercheurs proposent comme solutions l'enseignement de stratégies, un entraînement spécifique sur des configurations syntaxiques problématiques ou encore une progression des activités d'écriture pensée pour que le coût cognitif soit croissant (Fayol & Largy, 1992). Le canevas qui servira à construire les séquences lors des séances de formation est basé sur ces principes.

2.3. Troisième conception : l'analyse grammaticale doit prendre en compte le contexte de la phrase

Au cours des séances de formation, une troisième conception émerge, lorsque Cloé, enseignante en 6^e, mène une analyse très pertinente au sujet des erreurs induites par un enseignement de la règle générale et sans prise en compte du contexte de la phrase :

I⁵ : « Il les voient. »

E : Classique. On fait l'accord avec le « les ».

E : Avec « les ».

5. I désigne la formatrice ; E désigne un·e enseignant·e dont le nom n'est pas précisé.

I : Oui. Donc le « les » c'est un rupteur. Ça veut dire que ça va venir empêcher l'accord entre le « il » et le « voit » et si on n'est pas vigilant et ça c'est quelque chose qu'on retrouve aussi même chez nous.

Cloé : Mais c'est parce que mais c'est le rabâchage de « le sujet est placé avant le verbe » donc tout ce qui est avant, immédiatement, c'est le sujet.

I : Oui. « La voiture des acteurs arrive-t-elle ? au festival. »

Cloé : Donc forcément on accorde avec ce qui est le plus proche du verbe.

I : Oui. Accord de proximité et ça ne fonctionne pas.

En comparaison avec les dires de Mathilde, qui a mis en avant la répétition et la maîtrise des règles comme gages de réussite, Cloé exprime un point de vue divergent. Celle-ci interroge et remet en question la façon d'enseigner l'accord sujet-verbe et fait l'hypothèse que la répétition de la règle d'accord peut induire des erreurs chez l'élève qui applique cette règle sans vérifier les conditions d'application. Ces constats rejoignent les observations de Brissaud, Cogis & Totereau (2014, p. 876-877) basées sur une recherche de Cogis & Brissaud (2003) :

Lors d'entretiens, en effet, des élèves de CM2 n'hésitent pas à pointer un mot précédant le verbe (les ou voisins) pour expliquer leur choix du « s » comme terminaison verbale. On sait que les élèves ont une représentation primitive du sujet comme l'élément qui précède le verbe, ce qui leur suffit dans le cas où il n'existe qu'un seul nom à gauche du verbe, mais provoque des erreurs dans des cas moins favorables.

Les résultats de recherche présentés et les propos de Cloé justifient un travail spécifique sur les configurations syntaxiques pouvant occasionner des erreurs. Cela a guidé certains choix faits quant au canevas de la séquence d'activités proposé en formation.

Synthèse sur l'analyse des transcriptions

L'analyse de ces échanges fait émerger des conceptions différentes sur un même objet d'enseignement. Mathilde explique que grâce à la connaissance des règles et à l'analyse grammaticale les élèves sont en mesure d'orthographier correctement. Pour Martine et Delphine, il convient d'attirer l'attention des élèves sur les cas où l'accord peut occasionner des erreurs : la maîtrise de la règle ne garantit pas son application. Enfin, selon Cloé, l'explication de certaines erreurs est à chercher dans la façon dont l'enseignement de l'accord se fait en classe. Avec cette diversité de conceptions, nous percevons ici tout l'intérêt des préconisations de Péret, Sautot & Brissaud (2008) : les savoirs linguistiques doivent trouver toute

leur place dans la formation initiale des enseignants, pour les aider à enseigner l'orthographe et pour leur permettre d'analyser les difficultés rencontrées par les élèves. Élalouf & Péret (2009) ont aussi montré l'impact que des connaissances linguistiques insuffisantes peuvent avoir sur l'enseignement. Il apparaît donc important lors des formations initiales ou continues de ménager des temps de discussion consacrés aux apports linguistiques si l'on veut modifier les pratiques.

Les interventions de Martine, Delphine et Cloé montrent une compréhension très juste des difficultés rencontrées par les élèves et de leur origine. Leurs observations sur le terrain, combinées aux éléments linguistiques et didactiques discutés en formation, devraient leur permettre d'interroger leur pratique dans le but d'enseigner les accords avec des effets plus durables.

Une ingénierie didactique articulant production de textes et travail sur le rupteur

Pour répondre aux difficultés qui transparaissent au travers des propos des enseignants et pour éviter les obstacles généralement constatés avec un enseignement de l'accord sous forme d'une leçon suivie d'exercices d'application, nous avons proposé un canevas de séquence d'activités d'enseignement de l'orthographe aux enseignants qui ont participé aux séances de formation.

Nous allons maintenant décrire le canevas qui a servi de support pour la construction d'une séquence en insistant sur les principes qui ont guidé nos choix. Il s'agit d'un canevas d'une séquence d'activités destinée à articuler le fonctionnement de la langue et la production écrite, avec pour objet orthographique central l'accord sujet-verbe, en portant une attention particulière au cas du rupteur. Ce canevas repose sur un mouvement dynamique (partir du texte ; décontextualiser pour alléger le coût cognitif ; revenir à la situation complexe de production d'un texte) et sur un équilibre entre les exercices visant l'automatisation et l'écriture favorisant le réinvestissement des connaissances en situation de production. L'objectif est de créer des situations d'apprentissage qui soutiennent la mise en relation et la contextualisation des savoirs spécifiques pendant la réalisation d'une activité complexe (Allal *et al.*, 2001 ; Brown, Collins & Duguid, 1989). L'approche adoptée dans notre séquence consiste à intégrer dans une activité de production textuelle se déroulant en plusieurs phases des tâches dont l'enjeu est de mobiliser des savoirs spécifiques d'orthographe en vue de leur application et de leur consolidation en contexte.

Le canevas de séquence d'activités proposé aux enseignants est composé des huit étapes que nous allons à présent décrire.

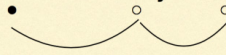
Pour la **production initiale**, les élèves doivent écrire individuellement un court texte à partir d'une phrase d'amorce en veillant à respecter l'accord sujet-verbe. Par exemple, dans une séquence sur le récit d'aventure, la phrase d'amorce choisie par les enseignants est celle-ci : « Caroline et Samantha ne trouvaient plus leur chemin et finirent par arriver dans un pré où elles découvrirent... » Ce premier écrit est conservé par l'enseignant et il est réutilisé pour l'avant-dernière étape qui consiste en un retour sur ce même texte. Comme Dolz & Schneuwly (1998a), nous pensons que cette étape initiale est à la fois un « instrument de régulation » (p. 96) pour l'enseignant et « le premier lieu d'apprentissage de la séquence » (p. 97) pour l'élève.

La deuxième étape est l'**observation d'un corpus**. À partir de phrases créées par l'enseignant ou d'extraits de textes sélectionnés dans des œuvres appartenant au même genre textuel que la production initiale, les élèves doivent observer l'objet orthographique déjà mobilisé lors de la première étape. Selon leur avancement dans l'apprentissage de l'orthographe, ils doivent rappeler à l'oral des règles déjà apprises ou formuler des hypothèses sur le fonctionnement de cet objet. Le choix des phrases ou du texte pour cette étape est très important, car il doit comporter suffisamment d'occurrences de l'objet travaillé. Par exemple, pour observer les accords, le texte doit comprendre des anaphores ou des chaînes de référence⁶ (Schneidecker, 2019). Par ailleurs, c'est un des moments où l'enseignant peut attirer l'attention des élèves sur des configurations syntaxiques qui peuvent occasionner des erreurs.

Il est alors possible, dans une troisième étape, de s'appropriier **des procédures et des outils** afin de stabiliser les savoirs orthographiques mobilisés. L'enseignant les présente aux élèves et en montre le fonctionnement avant de laisser les élèves les expérimenter sur les corpus utilisés dans la deuxième étape. Les outils proposés sont extraits de travaux récents en didactique de l'orthographe :

6. La chaîne de référence implique des accords sur une unité plus longue que l'anaphore. À partir de deux expressions référentielles, il convient d'utiliser « chaîne de référence » plutôt qu'« anaphore » (Schneidecker, 2019). Exemple : La fillette est vêtue d'un manteau vert. Sitôt installée, elle s'est plongée dans son livre. Les maillons de la chaîne de référence (elle, son) renvoient à « la fillette » et leur repérage est indispensable pour faire les accords.

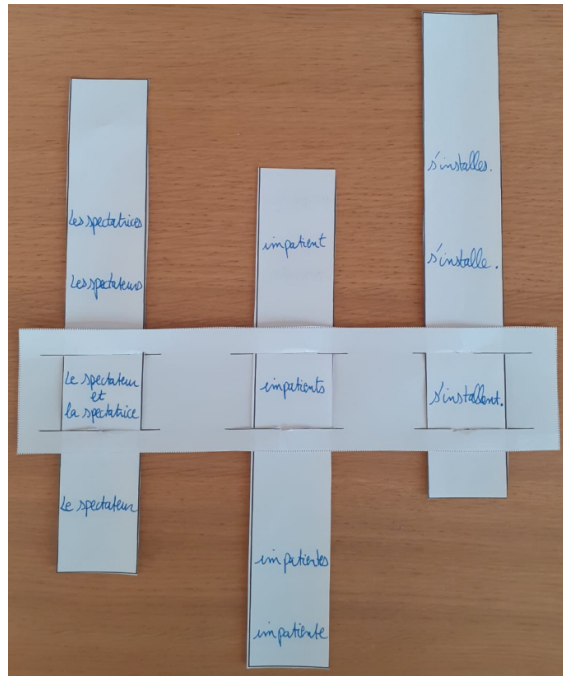
Les enfants jouent au ballon.



*Les balles d'accord (Sandon, Dury & Michel, 1994 ; Cogis, 2005 ;
Brissaud & Cogis, 2011 ; Geoffre, 2014)*

Elles matérialisent les relations morphosyntaxiques dans le GN ou entre le sujet et le verbe.

La première balle est dessinée sous la forme d'un rond plein et part d'un mot signal (marque audible de pluriel). Lorsqu'un mot porte une marque qui n'est pas audible, un rond vide est placé en-dessous. Ce dispositif prend appui sur les travaux de Jaffré & Bessonnat (1993) qui ont souligné « le poids fonctionnel du déterminant » (p. 28) et l'intérêt du pivot qui est un morphonogramme généralement exempt d'erreur. Cette notion de *pivot* a été reprise par Ducard, Honvault & Jaffré (1995) et exploitée dans différents travaux de didactique (Sandon *et al.*, 1994 ; Cogis, 2005 ; Brissaud & Cogis, 2011). Dans le cas d'un travail sur le rupteur, cet outil est très utile, car il rend visible le fait que le rupteur ne doit pas être inclus dans la chaîne d'accord.



Les tirettes (Sève & Amboise, 2009 ; Brissaud & Cogis, 2011)

Elles permettent aux élèves de constituer des phrases acceptables du point de vue de l'orthographe grammaticale en sélectionnant des déterminants, des noms et des verbes dans des listes qui leur sont proposées.

En faisant coulisser les unes après les autres les listes de mots dans la réglette de sélection, les élèves procèdent à des combinaisons qui respectent les règles d'accord et qui mettent en évidence les contraintes qui les dirigent, ce qui favorise des relations entre « pratique langagière et point de vue formel sur la langue » (Sève & Amboise, 2009, p. 122).

	Lettres finales	
	Possibles	Impossibles
Je	E - S - X - I - Ø	T
Tu	S - X - E (impératif)	T
Il, elle, on	D - A - T - E - Ø	S
Nous	S	
Vous	S - Z	
Ils, elles	NT	S

Les tableaux des lettres finales des verbes (Dion & Serpereau, 2009)

Ils fonctionnent comme un « dispositif éclair » (p. 89) amenant les élèves à dépasser leur angoisse face à une conjugaison qui présente de si nombreuses formes qu'elle semble impossible à maîtriser.

	Verbe <i>Jouer</i>		
	présent	imparfait	futur
Je		-s	
Tu	-s	-s	-s

Les tableaux de synthèse de conjugaison

Avec cet outil inspiré du travail décrit par Brissaud & Cogis (2011) pour « observer les désinences » (p. 242), il est possible de relever et de synthétiser les terminaisons des formes verbales : « c'est ce qui va permettre d'établir la permanence des désinences » (Brissaud & Cogis, 2011, p. 243). Une fois rempli collectivement, le tableau peut être affiché en classe pour que les élèves s'y réfèrent en situation de production écrite.

Ces outils sont choisis par l'enseignant en fonction des objectifs visés (découverte d'une notion, consolidation des acquis, révision d'un texte produit par l'élève, etc.) et du niveau des élèves. À terme, les élèves doivent

se les approprier et y recourir pour vérifier en autonomie l'orthographe des textes qu'ils produisent⁷.

Lors d'une **production simplifiée** de texte réalisée individuellement, les élèves mobilisent et réinvestissent en situation d'écriture les objets orthographiques travaillés dans les étapes 2 et 3 de la séquence. Il s'agit d'un écrit court et toute l'attention est focalisée sur un unique savoir orthographique déjà travaillé dans les étapes précédentes. Deux types d'exercice ont été expérimentés avec les enseignants. Dans le premier, un stock de mots est donné aux élèves qui doivent écrire un court paragraphe et tracer les balles d'accord pour vérifier l'orthographe de leur texte. Lors d'une mise en commun, l'enseignant les interroge sur les modifications qu'ils ont pu faire grâce à cet outil.

A) Production

● Écris un paragraphe avec un stock de mots (minimum 6) : le public - les supporters - la foule - effrayé - la sortie - un orage - un éclair - une tempête - soudaine.

● Trace les balles d'accord.

B) Mise en commun

● Quelle efficacité des balles d'accord ?

● Quelles modifications/améliorations avez-vous pu effectuer ?

Dans le second exercice, les élèves écrivent un texte en étant guidés par des phrases d'amorce. Là aussi, la mise en commun amène à échanger sur les corrections faites grâce aux balles d'accord.

A) Production

● Imagine le combat entre le Minotaure et Thésée. Tu devras utiliser ces expressions en les complétant pour écrire ton histoire :

« Tandis qu'Ariane était ...ée à l'extérieur, Thésée et son compagnon se ... vers le Minotaure. Ils le ... et ... sur lui. D'abord, le Minotaure essaya de Il les Finalement, Thésée et son compagnon ... »

● Trace les balles d'accord.

B) Mise en commun

● Quelle efficacité des balles d'accord ?

● Quelles modifications/améliorations avez-vous pu effectuer ?

7. Les expérimentations menées dans les classes montrent que le degré d'appropriation par les élèves est très variable : dans certaines classes, une majorité d'élèves utilise spontanément les balles d'accord, par exemple, tandis que dans d'autres, soit les élèves refusent de les utiliser car ils les jugent inutiles dans la mesure où ils font déjà correctement les accords, soit les élèves les utilisent de façon aléatoire et souvent d'une manière incorrecte.

Lors de l'**institutionnalisation**, phase durant laquelle des savoirs introduits en classe sont définis comme faisant dorénavant partie de ce qui doit être connu dans l'institution que forme la classe (Aeby Daghé, 2009 ; Sensevy, 2003), les notions travaillées dans la séquence sont fixées sous forme de constats. Sensevy (2001, p.211) définit l'institutionnalisation comme un « processus par lequel l'enseignant montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir ces connaissances ». Cela peut se matérialiser sous la forme d'une synthèse écrite au tableau ou un autre support, sous forme d'une carte mentale. Dans le cas de l'orthographe grammaticale, il s'agit généralement du rappel de la règle avec quelques exemples.

Des **activités d'entraînement** sont ensuite proposées sous la forme d'exercices afin d'automatiser les connaissances. Le nombre et la difficulté de ces exercices sont adaptés au niveau des élèves. Si les exercices portent sur l'unité *phrase*, ils allègent le coût cognitif et permettent aux élèves de concentrer leur attention sur l'objet orthographique ciblé dans la séquence. Toutefois, certains exercices doivent porter également sur l'unité *texte* pour entraîner les élèves à réfléchir sur des situations où les chaînes de référence entraîneront des difficultés orthographiques. Dans les séquences qui ont été construites avec les enseignants, nous avons veillé à proposer des exercices d'un niveau de difficulté croissant dans lesquels l'unité texte était de plus en plus mobilisée.

S'ensuit un **retour sur la production initiale**. Les textes produits par les élèves lors de la première étape leur sont rendus afin qu'ils puissent corriger les erreurs orthographiques travaillées dans la séquence en s'appuyant sur leurs nouvelles connaissances et sur les outils construits collectivement (balles d'accord et tableaux de synthèse de conjugaison, par exemple). Pour plus de facilité, il a été convenu lors des séances de formation que les enseignants pouvaient remplacer ce retour individuel sur la production initiale par un travail collectif de correction sur un texte construit par l'enseignant à partir des travaux des élèves. Ce texte doit contenir les erreurs les plus fréquentes de la classe en rapport avec l'objet orthographique travaillé.

La **production finale** vient conclure cette séquence. Selon Dolz & Schneuwly (1998a), cette dernière étape « est le véritable lieu d'intégration des savoirs construits et exercés » (p. 94). Un nouveau texte est produit par les élèves. La phrase d'amorce est proche de celle proposée lors de la première étape et aucune difficulté supplémentaire ne doit venir s'ajouter. Pour rappel, dans l'une des séquences construites avec les enseignants, la phrase d'amorce de la production initiale dans l'étape 1 était : « Caroline et Samantha ne trouvaient plus leur chemin et finirent par arriver dans un pré

où elles découvrirent... » Cette amorce devient ceci dans l'étape 8 de production finale : « Caroline et Samantha ne trouvaient plus leur chemin et finirent par arriver dans une clairière... » Les élèves doivent donc produire un nouveau récit d'aventures dans lequel ils vont réinvestir leurs nouveaux savoirs.

3. DE L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE AU TRAVAIL DE COLLABORATION ENTRE CHERCHEURE ET ENSEIGNANTS : VERS LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE EN CLASSE

Le canevas de séquence présenté ci-dessus a été proposé aux enseignants lors de séances de formation continue. Il a subi des modifications suite à la collaboration entre les enseignants et la formatrice-chercheuse et il a été utilisé pour construire deux séquences d'activités : la première sur le récit d'aventure et la seconde sur le récit mythologique. Ces séquences ont été mises en œuvre dans des classes de 6^e en France et de 8P à Genève (élèves de 11 ans), ainsi que dans des classes de 4^e en France et de 10CO à Genève (élèves de 13 ans), après avoir fait l'objet d'un certain nombre de modifications apportées par les enseignants.

La transformation majeure concerne la structure de la séquence : certains enseignants ont choisi d'exploiter pleinement les exercices (activités d'entraînement de l'étape 6), délaissant les étapes consacrées à l'écriture (étapes 1, 4 et 8 notamment). La démarche expérimentée avec ce canevas s'éloigne des pratiques habituelles en proposant un traitement conjoint des activités de structuration portant sur le fonctionnement de l'orthographe et des activités de production écrite. Or, certains enseignants sont revenus à leur façon ordinaire de procéder en attribuant un nouvel usage à la séquence. En faisant ces choix, ils n'ont pas pu faire l'expérience d'un des principes essentiels de la séquence qui était de produire des textes et d'apprendre l'orthographe en situation de production de texte. Sur la base de ce constat, la prochaine version de la séquence devrait évoluer vers davantage de flexibilité en la proposant éventuellement sous forme de modules dont certains seulement seraient incontournables, comme c'est le cas, par exemple, du circuit minimal d'activités développé par Aeby Daghé *et al.* (2019) en ce qui concerne l'enseignement de la compréhension en lecture. Ainsi, les enseignants pourraient faire des choix adaptés au public avec lequel ils travaillent.

La deuxième transformation observée concerne les supports mobilisés dans l'étape 2 (observation d'un corpus). Dans le canevas d'origine, l'unité privilégiée était le texte pour offrir des opportunités de réfléchir sur le fonctionnement de la langue dans le contexte d'une unité communicative

« véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (Bronckart, 1996, p. 74). En effet, des textes présentant suffisamment d'anaphores ou de chaînes de référence rendent possible un travail sur les accords en exploitant toute la richesse et toute la complexité du système linguistique français dans le cadre d'un tout cohérent composé de phrases reliées entre elles. Des enseignants ont fait le choix de recourir à des textes très brefs et ne comportant aucune difficulté lexicale pour simplifier le travail. Or, cela les a conduits la plupart du temps à travailler finalement sur l'unité *phrase*.

Enfin, la dernière transformation porte sur l'usage d'un outil proposé pour travailler les accords dans l'étape 3 (les balles d'accord) et qui n'a pas été utilisé par tous les enseignants. En effet, certains ont estimé que son usage s'avérait problématique en présence d'un rupteur, alors que l'on peut considérer que c'est précisément dans cette configuration qu'il est le plus utile puisqu'il rend visible et explicite le raisonnement à avoir concernant la chaîne d'accord. Au final, les enseignants ont fait le choix soit de ne pas utiliser les balles d'accord, soit d'en modifier l'usage et d'en simplifier l'utilisation en classe⁸.

REMARQUES CONCLUSIVES

La mise en œuvre du dispositif didactique que nous venons de décrire nous amène à penser qu'il conviendrait d'adapter le canevas de séquence en le rendant plus flexible pour l'expérimenter avec d'autres difficultés de la morphographie comme les homophonies verbales en /E/, qui sont aussi un objet complexe à traiter en situation de production de textes, même pour les adultes (David, Guyon & Brissaud, 2006). À terme, il pourrait être intéressant de coconstruire avec les enseignants une séquence par degré d'enseignement axée sur un objet orthographique dont la maîtrise pose problème plus particulièrement en situation de production écrite. Chaque année, les élèves auraient ainsi la possibilité de travailler l'orthographe en situation de production textuelle pour maîtriser un objet orthographique résistant à un enseignement traditionnel de l'orthographe.

Plus généralement, il nous semble important de continuer à développer des dispositifs didactiques articulant l'orthographe et la production textuelle pour que les enseignants disposent d'outils adaptés à leurs élèves et qui leur permettent d'exploiter toute la richesse des situations d'écriture.

8. La notion de mot signal (repérage de la marque audible du pluriel par exemple) n'a pas été exploitée dans la plupart des classes. Les balles d'accord ont été réduites à une activité de fléchage rendant visibles les relations morphosyntaxiques entre les mots.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aeby-Daghé, S. (2009). « Du nouveau s'ajoute à de l'ancien dans les institutionnalisations ». Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (chap. XII, p. 199-210). Rennes : PUR.
- Aeby Daghé, S., Blanc, A. C., Sales Cordeiro, G. & Liaudet, S. (2019). « Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves ». *La Lettre de l'AIRDF*, 66, p. 26-32.
- Allal, L. (1997). « Acquisition de l'orthographe en situation de classe ». Dans L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Saada-Robert, M., Rieben, L., Rouiller, Y. & Wegmüller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Angoujard, A. (dir.). (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette.
- Brissaud, C. (1998). *Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures*. Thèse de doctorat : Université Stendhal-Grenoble 3.
- Brissaud, C., Chevrot, J. P. & Lefrançois, P. (2006). « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français ». *Langue française*, 3, p. 74-93.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". *Educational researcher*, 18 (1), p. 32-42.
- Catach, N. (1973). « Que faut-il entendre par système graphique du français ? », *Langue française*, 20, p. 30-44.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- David, J., Guyon, O. & Brissaud, C. (2006). « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ ». *Langue française*, 151, p. 109-126.
- Dion, J. & Serpereau, M. (2009). *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège. Des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrits*. Paris : Delagrave.
- Dolz J. & Schneuwly, B. (1998a). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998b). « Curriculum et progression ». Dans *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille : IUFM. [CD-Rom].

- Ducard D., Honvault R. & Jaffré J.-P. (1995). *L'Orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.
- Élalouf M.-L. & Péret, C. (2009) « Pratiques d'observation de la langue en français : quelles évolutions ? quels obstacles ? ». Dans Dolz J., Simard C. (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical*, Laval, PUL, p. 49-72.
- Fayol, M. & Jaffré, J. P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Fayol, M. & Largy, P. (1992). « Une approche expérimentale de l'accord sujet-verbe ». *Langue française*, 95, p. 80-98.
- Geoffre, T. (2014). « Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ? ». *Repères*, 49, p. 147-168.
- Jaffré, J.-P. & Pellat, J.-C. (2008). « Sémiographie et orthographe : le cas du français ». Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré, J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas, p. 9-30.
- Jaffré, J.-P. & Bessonnat, D. (1993). « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques ». *Pratiques*, 77 (1), p. 25-42.
- Laparra, M. (2010). « Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français. Comment résoudre les contradictions entre les besoins discursifs des scripteurs et les contraintes imposées par le fonctionnement de la langue ? ». *Repères*, 41, p. 35-46.
- Marmy Cusin, V. M. F. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. Thèse de doctorat : Université de Genève.
- Péret C., Sautot J.-P. & Brissaud C. (2008) « Les professeurs entrant dans le métier et la norme orthographique ». Dans Brissaud C., Jaffré J.-P. & Pellat J.-C. (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Lambert Lucas, p. 203-214.
- Petrucci, S. (2019). « Pratiques de l'orthographe chez quatre enseignantes genevoises : des traces aux discours », 60, p. 221-239.
- Petrucci, S. (à paraître). *Coconstruction et mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement articulant orthographe et production textuelle : collaboration avec des enseignant-es et transformation des pratiques*. Thèse de doctorat : Université de Genève.
- Sandon, J.-M., Dury, D. & Michel, F. (1994). « Le moniteur d'orthographe. L.É.O., Langue, écriture, orthographe. CE2/CM1 ». Conception Jaffré, J.-P. & Ducard, D. Paris : Nathan.
- Schnedecker, C. (2019). « De l'intérêt de la notion de chaîne de référence par rapport à celles d'anaphore et de coréférence ». *Cahiers de praxématique*, 72.
- Sensevy, G. (2001). « Théories de l'action et action du professeur ». Dans J.-M. Baudoin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles : De Boeck.

- Sensevy G. (2002). « Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve ». Dans P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse, (dir.). *Études des pratiques effectives. L'approche didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 25-46.
- Sève, P. & Amboise, C. (2009). « Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe », *Repères*, 39, 2009, p. 103-123.
- Viriot-Goeldel, C. & Brissaud, C. (2019). « Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui ». *Repères*, 60, p. 15-22.