



**HAL**  
open science

**Enseigner l'accord sujet-verbe grâce à une modalité de travail fréquente dans les pratiques : la phrase dictée du jour. Description et analyse d'une séance filmée sur la mise en œuvre de cette activité dans six classes de fin d'école primaire.**

Karine Bonnal

► **To cite this version:**

Karine Bonnal. Enseigner l'accord sujet-verbe grâce à une modalité de travail fréquente dans les pratiques : la phrase dictée du jour. Description et analyse d'une séance filmée sur la mise en œuvre de cette activité dans six classes de fin d'école primaire.. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2016. hal-01408677

**HAL Id: hal-01408677**

**<https://hal.science/hal-01408677>**

Submitted on 9 Dec 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

**Enseigner l'accord sujet-verbe grâce à une modalité de travail fréquente dans les pratiques : la phrase dictée du jour. Description et analyse d'une séance filmée sur la mise en œuvre de cette activité dans six classes de fin d'école primaire.**

Bonnal, Karine

CLLE, Université de Toulouse, CNRS, UT2J, France

[karine.bonnal@univ-tlse2.fr](mailto:karine.bonnal@univ-tlse2.fr)

Article à dimension empirique

**Enseigner l'accord sujet-verbe grâce à une modalité de travail fréquente dans les pratiques : la phrase dictée du jour. Description et analyse d'une séance filmée sur la mise en œuvre de cette activité dans six classes de fin d'école primaire.**

**Résumé : français - anglais**

Le pluriel verbal est le point nodal des difficultés en orthographe. Notre étude interroge les dispositifs proposés en classe pour documenter comment l'accord sujet-verbe s'enseigne. Nous observons *in situ* les pratiques de six enseignants de fin d'école primaire, filmés lors d'une séance de mise en œuvre de la *phrase dictée du jour*. Grâce à la description et l'analyse, notamment des procédés pour trouver le sujet et de l'utilisation ou non des manipulations syntaxiques, nous dégagons quelques critères saillants de l'enseignement de l'accord sujet/verbe et apportons un éclairage sur la difficile mise en œuvre d'un dispositif connu.

Verb plural is a nodal point in spelling difficulties. Our study analyzes the teaching device proposed in class to document the way subject-verb agreement is taught. We observe *in situ* six last year primary school teachers' practices by filming their implementation of the daily dictated sentence. Through describing and analyzing procedures to find the subject and the use or non-use of syntactic manipulations, we bring out some key criteria of the way subject-verb agreement is taught and shed light on the difficult implementation of a teaching device.

1 L'enseignement de l'orthographe grammaticale, notamment de l'accord sujet-verbe, est un  
2 sujet sensible. D'un point de vue linguistique, les difficultés liées à l'opacité de l'orthographe  
3 française sont nombreuses, particulièrement pour les marques du pluriel, très souvent non  
4 perceptibles à l'oral. D'un point de vue psycholinguistique, l'accord en nombre est un  
5 processus cognitif complexe, la difficulté étant accrue notamment selon la position des mots  
6 dans la phrase (Jaffré & Bessonnat, 1993 ; Fayol & Jaffré, 2008).  
7 Parallèlement à ces difficultés, les performances des élèves français en orthographe,  
8 comparées à celles d'autrefois, sont en baisse, notamment pour l'orthographe grammaticale et  
9 la notion d'accord (Manesse & Cogis, 2007 ; DEPP, 2016). La vaste étude de Manesse et  
10 Cogis (2007), sur les performances orthographiques de 2767 élèves de 11 à 16 ans à partir  
11 d'une dictée, pointe un écart de deux niveaux scolaires entre les élèves de 2005 et ceux de  
12 1987. Ce constat d'une baisse des performances est confirmé par l'enquête récente de la  
13 DEPP (Andreu & Steinmetz, 2016), à partir de la même dictée déjà proposée en 1987 et 2005.  
14 Parmi les difficultés repérées, le pluriel pose plus de problème que le singulier, et davantage  
15 pour le verbe que pour le nom. Cette difficulté sur le pluriel verbal rejoint par ailleurs les  
16 constats faits par les psycholinguistes sur les difficultés d'acquisition de cette notion  
17 (Totereau, Thévenin & Fayol, 1997). Ainsi, l'accord sujet-verbe semble loin d'être acquis en

18 fin d'école primaire (Geoffre & Brissaud, 2012), et le marquage de pluriel est encore loin  
19 d'être performant à l'articulation école-collège (Brissaud, Cogis & Totereau, 2014).

20 Suite à ces constats, des recherches en didactique interrogent les pratiques d'enseignement à  
21 travers les dispositifs proposés en classe, notamment des dispositifs dits innovants, repérés  
22 aujourd'hui comme ayant des influences positives sur les apprentissages (Cogis, 2008 ;  
23 Geoffre & Brissaud, 2012 ; Brissaud, Cogis & Péret, 2013). Une recherche québécoise a  
24 montré récemment l'impact positif de la *dictée 0 fautes* et de la *phrase dictée du jour*, en  
25 particulier sur les élèves de milieu défavorisé (Fisher & Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau &  
26 Fisher, 2014). Cependant cette orientation de recherche sur l'enseignement tel qu'il est  
27 effectivement proposé en classe est récente et des études soulignent le manque de données  
28 empiriques, notamment en orthographe (Cogis, 2008 ; Brissaud, 2011).

29 Notre étude se place dans la lignée de ces recherches. Reprenant les propos de Brissaud,  
30 Cogis & Totereau (2014), selon lesquels « les difficultés de l'orthographe grammaticale ne  
31 peuvent être envisagées indépendamment de la façon dont elles sont traitées en classe »  
32 (2014, p. 12), nous souhaitons, grâce à l'étude de séances filmées en classe, documenter  
33 comment l'accord sujet-verbe s'enseigne.

34 Nous nous interrogeons plus précisément sur les pratiques d'enseignement de l'accord sujet-  
35 verbe, point nodal des difficultés repérées, à travers l'observation en classe des pratiques de  
36 six enseignants de fin d'école primaire, filmés lors d'une séance sur la mise en œuvre de la  
37 *phrase dictée du jour* (Cogis, 2005). Cette activité permet de faire travailler les élèves sur la  
38 verbalisation de leurs représentations grâce à l'interaction entre pairs. Pour cela, après avoir  
39 dicté une phrase, l'enseignant relève au tableau toutes les graphies proposées par les élèves  
40 afin de les soumettre à discussion. La justification des choix doit permettre d'écarter les  
41 graphies erronées. Les échanges verbaux ont un rôle fondamental pour la confrontation et  
42 l'évolution des conceptions. Cette activité est par ailleurs proposée à ces enseignants dans le  
43 cadre d'une ingénierie didactique et d'une recherche plus vaste sur les pratiques  
44 d'enseignement de l'orthographe. Nous présentons dans la partie méthodologie cette  
45 ingénierie mais ne retenons pour cette étude que la séance de mise en œuvre de la *phrase*  
46 *dictée du jour* avec les six enseignants concernés.

47 Notre étude se propose donc de documenter les pratiques d'enseignement de l'accord sujet-  
48 verbe à travers l'appropriation de cette activité, ainsi que l'influence des choix des six  
49 enseignants sur l'efficacité du dispositif.

50 Pour cela, nous posons rapidement le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyés  
51 pour cette étude selon une triple approche : linguistique, psycholinguistique et didactique.

52 Nous présentons ensuite l'ingénierie didactique dans laquelle l'activité de la phrase dictée du  
53 jour s'insère, ainsi que le contexte précis de cette étude, le dispositif et les éléments pour  
54 l'analyse de la séance filmée. Nous étudions ainsi le type de procédé proposé par les  
55 enseignants pour trouver le verbe et le sujet : sémantique, syntaxique, multiple, et son  
56 efficacité. Nous analysons aussi grâce aux manipulations syntaxiques, utilisées en interaction  
57 en classe, quelle est la place laissée aux élèves et à leur raisonnement. Nous discutons alors le  
58 rôle des échanges verbaux dans ces classes et leur importance pour l'évolution des  
59 conceptions et l'acquisition de la notion d'accord sujet-verbe.

## 60 **1. L'orthographe : un objet triplement problématique**

61 Enseigner l'orthographe est une tâche complexe, notamment pour l'accord sujet-verbe. Nous  
62 analysons les difficultés selon une triple approche : linguistique, psycholinguistique et  
63 didactique.

### 64 **1. 1. Approche linguistique**

65 La langue française écrite n'est pas la transcription exacte de l'oral. Le système  
66 orthographique français compte en effet 37 phonèmes et 130 graphèmes, nombre de  
67 graphèmes étant non perceptibles à l'oral, notamment les morphogrammes grammaticaux.  
68 L'orthographe française est jugée comme complexe et peu transparente (Fayol & Jaffré,  
69 2008).

70 Les « morphogrammes grammaticaux » sont définis comme des « désinences supplémentaires  
71 qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours » (Catach,  
72 1980, p. 210), soulignant le rapport étroit entre les différentes « parties » d'une phrase comme  
73 c'est le cas pour l'accord sujet/verbe. Par ailleurs, ces marques ne sont pas les mêmes en  
74 fonction des classes grammaticales. En effet, il convient de distinguer pluriels nominal et  
75 verbal (*les portes/ils portent*) : seuls le contexte et les liens effectués entre les mots ou les  
76 groupes permettent de les orthographier correctement. L'orthographe est ainsi perçue comme  
77 un réseau complexe de « systèmes interreliés » (Catach, 1980).

78 Pour le verbe, les marques peuvent être ainsi :

- 79 - visibles et perceptibles à l'oral : *font* vs *fait*, on parle alors de verbes « hétérophones »,  
80 plus faciles à orthographier (Cogis, 2013),
- 81 - visibles et non perceptibles à l'oral : *mangent* vs *mange*, on parle alors de verbes  
82 « homophones », ceux qui posent le plus de difficultés (Cogis, 2013).

83 Par ailleurs, notre travail se focalisant sur l'accord sujet-verbe nous posons quelques principes  
84 grammaticaux d'identification des termes de verbe et de sujet.

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

87 - sémantique : le verbe exprime l'action ou l'état du sujet,

88 - morphologique : le verbe est un mot variable qui connaît des flexions multiples selon la  
89 personne, le nombre, le groupe, le temps, le mode ou la voix. Ces variations peuvent être  
90 mises en évidence grâce à des transformations d'énoncés,

91 - syntaxique : le verbe, mot noyau de la phrase, est l'élément constitutif du groupe verbal,  
92 deuxième groupe constitutif de la phrase de base. Il s'identifie grâce aux liens entre les  
93 différents constituants de la phrase, notamment avec le groupe sujet.

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

96 - c'est le premier constituant obligatoire de la phrase,

97 - il régit les marques du verbe,

98 - il peut être mis en évidence grâce à l'extraction par *c'est qui* ou la question *qui est-ce qui*,

99 - il fait partie des constituants nominaux,

100 - il devient complément d'agent en cas de passivation.

101 Nous remarquons que la définition du sujet donnée par Riegel exclut la reconnaissance selon  
102 un principe sémantique, qui serait que le sujet est celui qui fait l'action. Il souligne que ce  
103 type de reconnaissance, qui fait pourtant partie de la tradition grammaticale, peut même  
104 engendrer des erreurs (Riegel, 2008), notamment avec des groupes nominaux sujets longs ou  
105 des verbes d'état, et qu'il est à proscrire. Même remarque pour le principe sémantique de  
106 reconnaissance du verbe. Les principes que nous retenons alors sont essentiellement  
107 morphologiques et syntaxiques. Ainsi, pour pouvoir orthographier correctement selon la règle  
108 grammaticale *Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet*, les linguistes  
109 prônent une logique morphosyntaxique d'identification qui s'oppose à la définition logico-  
110 sémantique *Le sujet fait l'action*, que l'on retrouve pourtant souvent dans les manuels  
111 scolaires (Gourdet, 2009).

112 L'accord sujet-verbe est défini comme :

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

117 Cette définition engage à porter attention au système orthographique et à effectuer un travail  
118 sur la « chaîne d'accord » (Jaffré & Bessonnat, 1993), dans une logique morphosyntaxique,  
119 afin de déterminer les liens entre les groupes. Nous verrons dans la partie dédiée aux résultats  
120 l'importance du traitement des différentes parties du discours dans les pratiques  
121 d'enseignement, notamment à travers les approches morphosyntaxiques et/ou sémantiques  
122 proposées par les enseignants de cette étude.

### 123 ***1. 2. Approche psycholinguistique***

124 L'accord en nombre est un processus cognitif complexe relevant de tâches multiples à  
125 effectuer : catégoriser les mots, identifier les liens qui les unissent, connaître règles d'accord  
126 et codage associé, les utiliser ensuite à bon escient, ce qui entraîne une surcharge de la  
127 mémoire de travail (Fayol, 2008).

128 Les psycholinguistes ont aussi identifié plusieurs facteurs aggravant cette surcharge comme la  
129 longueur de la chaîne d'accord, la position du mot, ou ce que Brousseau (1998) appelle  
130 « obstacles », comme une procédure erronée et ancrée dans le raisonnement de l'apprenant.  
131 Par exemple, dans *Les déménageurs de mon quartier \*porte les meubles.*, il peut s'agir d'une  
132 erreur liée au critère de position : plus la chaîne est longue, plus les erreurs sont fréquentes.  
133 Dans *Les déménageurs les \*portes*, le critère de proximité semble prédominant, entraînant  
134 une erreur dite d'attraction (Fayol, 2008). Cette erreur est par ailleurs accentuée du fait de  
135 l'homophonie entre le verbe et le nom *porte*, et d'une récupération d'instance de la structure  
136 nominale *les portes*, plus fréquente en français que l'association pronom/verbe *les portent*.  
137 Enfin, dans *Les déménageurs \*portes les meubles.*, il peut s'agir d'un obstacle, l'élève  
138 procédant à une surgénéralisation de la marque –s à tous les pluriels, indépendamment de la  
139 catégorisation.

140 Ces difficultés bien réelles conduisent à s'interroger sur le moyen d'y faire face et d'enseigner  
141 cette notion complexe qu'est l'accord sujet-verbe.

### 142 ***1. 3. Approche didactique***

143 Pour cette approche didactique, nous retenons trois points.

144 - Pour l'institution l'accord sujet-verbe est une notion noyau avec des attendus forts et  
145 sans équivoque comme « maîtriser » la langue et devoir « orthographier sans erreur »  
146 (programmes de 2008 pour le cycle 3). Nous évoquons ces programmes car en vigueur  
147 au moment où nous avons réalisé les films des séances de classe. Nous notons  
148 cependant que de nouveaux programmes en vigueur à la rentrée 2016 proposent une  
149 vision différente de l'enseignement de l'orthographe. Si « de manière générale, la

150 maitrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 » (programme de 2015), il ne  
151 s'agit plus seulement de « maîtriser » la langue mais de « raisonner » sur la langue afin  
152 d'en saisir le fonctionnement. L'orthographe, comme une des composantes de la  
153 langue, participe à ce mouvement réflexif de mise en problème de la langue. Dans  
154 cette perspective, si travailler les « règles d'accord » reste d'actualité, ce n'est plus  
155 seulement l'enseignement des connaissances qui doit être explicite, mais aussi et  
156 surtout l'enseignement de compétences, telles les « stratégies utilisées pour  
157 comprendre ».

158 - Nombre d'enseignants se disent démunis face à l'enseignement de l'orthographe  
159 (enquête DEPP, 2012). Et pour pallier les difficultés, ils s'appuient très souvent sur  
160 leur propre expérience d'élève et mettent en œuvre un enseignement plutôt traditionnel  
161 (Lefrançois, 2009).

162 - Enfin, des recherches font le constat d'une baisse de niveau, notamment pour la notion  
163 d'accord (Manesse & Cogis, 2007). Comme évoqué en introduction, les résultats de  
164 cette étude soulignent la baisse du niveau avec un écart de deux niveaux scolaires.  
165 Brissaud, Cogis & Totereau (2014) soulignent aussi les difficultés dans leur étude  
166 comparant deux recherches : les chercheurs ont extrait les résultats des 545 élèves de  
167 CM2 et des 585 élèves de sixième de classes en ZEP de l'étude de Manesse & Cogis,  
168 (2007) pour les comparer aux 341 élèves de sixième de l'étude de Totereau, Brissaud,  
169 Reilhac & Bosse (2013), étude s'appuyant elle aussi sur une dictée (« Jo ») proposée à  
170 341 élèves de sixième dans trois collèges sociodifférenciés. Brissaud, Cogis &  
171 Totereau étudient les performances orthographiques quant au marquage du pluriel du  
172 nom, de l'adjectif et du verbe au présent de l'indicatif, à travers la mise en  
173 correspondance de ces deux études.

174 Il ressort plusieurs points de cette dernière étude.

175 - Le pluriel est ce qui pose le plus de problème. Au singulier, l'élève n'a pas de  
176 marque à apposer, la structure phonographique se superposant avec l'unité lexicale.

177 - Le pluriel verbal pose davantage de difficultés aux élèves que le pluriel  
178 nominal. Cela se repère en situation de dictée comme dans cette étude ou, comme le  
179 relèvent les chercheurs, citant D. Cogis (2013), en situation de production au CM2,  
180 avec un taux de marquage moyen des verbes au pluriel de 60%, et de 81% pour les  
181 noms.

182 - Certains pluriels sont plus difficiles à marquer que d'autres. Les chercheurs  
183 soulignent l'impact de l'homophonie : l'accord est facilité si les formes phonologiques

184 sont différenciées (*peut/peuvent* est ainsi plus facile à marquer morphologiquement  
185 que *mange/mangent*), les « verbes hétérophones » étant mieux marqués que les  
186 « verbes homophones » (Cogis, 2013).

187 Les chercheuses soulignent aussi l'impact du contexte syntaxique, notamment la  
188 présence de « rupteurs » (Jaffré & Bessonnat, 1993) qui viennent rompre la chaîne et  
189 perturber le raisonnement. Les élèves appliquent dans cette situation une procédure  
190 relevant d'une représentation primitive du sujet (Cogis & Brissaud, 2003) selon  
191 laquelle l'accord du verbe se fait avec ce qui le précède directement, ce qui entraîne  
192 les difficultés liées à ce dont nous avons parlé précédemment sous le nom d'accord de  
193 proximité.

194 - Ces zones de difficultés concernent tous les élèves.

195 Les difficultés sont donc manifestes. Pour y remédier, les chercheurs en didactique soulignent  
196 la nécessité de « développer une attitude de curiosité par rapport au fonctionnement de la  
197 langue » (Garcia-Debanc, Paolacci & Boivin 2014). Ils engagent les enseignants à porter  
198 attention aux processus cognitifs d'apprentissage des élèves, ce que permet par exemple un  
199 travail sur les « verbalisations métagraphiques » (Cogis & Ros-Dupont, 2003 ; Brissaud &  
200 Cogis, 2011). Ils préconisent aussi de traiter l'orthographe comme une tâche-problème et  
201 d'avoir recours aux manipulations syntaxiques (Boivin, 2009 ; Nadeau & Fisher, 2014) qui  
202 permettent un travail sur la langue comme « système » (Catach, 1980). Pour trouver le sujet,  
203 la procédure d'encadrement pas *c'est qui* est ainsi privilégiée, suivant en cela les  
204 recommandations des linguistes (Riegel, 2008). Les procédés didactiques, privilégiant  
205 échanges verbaux et manipulations syntaxiques, doivent ainsi permettre d'agir sur les  
206 procédures cognitives des élèves.

207 Conjointement à ces principes d'enseignement, ces chercheurs proposent la mise en place de  
208 dispositifs dits innovants, dont fait partie l'exercice de la *phrase dictée du jour* sur lequel  
209 s'appuie notre travail présenté ici.

210 Plusieurs recherches se sont donné pour objectif d'étudier l'impact de ces exercices sur les  
211 compétences orthographiques des élèves. Citons entre autres les travaux de Cogis (2007),  
212 Nadeau & Fisher (2010), Nadeau, Fisher & Cogis (2012), Brissaud, Cogis & Totereau (2014)  
213 et ceux de l'étude québécoise récentes de Nadeau & Fisher (2012), basée sur les deux  
214 exercices que sont *la phrase dictée du jour* et *la dictée zéro faute*. Cette dernière étude révèle  
215 des résultats positifs, sur les apprentissages des élèves, quant à ces deux exercices.

216 Les chercheuses mesurent l'impact de ces dispositifs sur la compétence orthographique  
217 d'élèves de 8 à 15 ans lors d'une vaste recherche-action menée dans 41 classes sur deux ans.

218 Les résultats montrent des progrès « hautement significatifs » avec un écart remarquable avec  
219 ce qui serait un progrès « normal » de ces mêmes élèves. Ces progrès sont par ailleurs  
220 importants pour les élèves les plus en difficultés, tendant à réduire l'écart entre élèves  
221 « faibles » et « forts » à la fin d'une année de pratique des dispositifs. De plus, le transfert des  
222 compétences orthographiques en production d'écrits est lui aussi constaté comme étant en  
223 progrès. Ces résultats soulignent l'impact positif des exercices et dispositifs examinés que  
224 sont la *dictée zéro faute* et la *phrase dictée du jour*. Les chercheuses soulignent aussi le fait  
225 que ces progrès sont interdépendants avec le rôle « crucial » de l'enseignant et de ce qu'il  
226 propose.

227 Cependant, si les effets positifs sont rapportés, ils restent encore peu appuyés par des données  
228 empiriques sur les pratiques d'enseignement. Ces recherches, soulignant l'impact de ces  
229 dispositifs sur les compétences orthographiques des élèves, n'évoquent qu'en creux les  
230 pratiques d'enseignement. Nous nous intéressons alors au rôle de ces pratiques lors de  
231 l'analyse de séances filmées. Il s'agit d'étudier la façon dont les enseignants mettent en œuvre  
232 la *phrase dictée du jour*, et quel est le lien entre cette mise en œuvre et les apprentissages sur  
233 l'accord sujet-verbe.

234 Nous évoquons à présent la présentation de l'ingénierie didactique proposée aux enseignants  
235 dont fait partie la *phrase dictée du jour*, ainsi que le cadre méthodologique de cette étude.

## 236 **2. Cadre méthodologique et dispositif**

### 237 **2. 1. L'exercice de la phrase dictée du jour comme faisant partie d'une ingénierie** 238 **didactique**

239 Nous avons proposé à six enseignants de cycle 3 une ingénierie didactique, « schéma  
240 expérimental basé sur des réalisations didactiques en classe, c'est-à-dire sur la conception, la  
241 réalisation et l'analyse de séquences d'enseignement. » (Artigue, 1990, pp. 285-286).

242 Elle se présente comme une macro-séquence sur les marques du pluriel et la notion d'accord  
243 sujet-verbe en particulier, déclinée en plusieurs unités d'enseignement-apprentissage, chaque  
244 unité étant elle-même découpée en séances. L'activité de la phrase dictée du jour s'inscrit  
245 ainsi dans cette macro-séquence proposant un travail sur les balles d'accord, la phrase donnée  
246 et un travail sur les récupérations d'instance, l'objectif étant de lier toutes ces activités pour  
247 améliorer l'apprentissage de la relation sujet-verbe.

248 Quatre principes, issus des recherches en didactique précédemment évoquées, sous-tendent  
249 l'élaboration de cette ingénierie :

- 250 - favoriser une démarche active grâce aux observations des élèves, de leurs conceptions  
251 et de leur explicitation des procédures,
- 252 - favoriser la prise d'information sur la chaîne d'accord sujet-verbe avec une attention  
253 particulière au « mot signal » donnant l'indication auditive du nombre, permettant de  
254 faire le lien entre le nombre que l'on entend (comme dans *les* ou *des*) et celui que l'on  
255 n'entend pas (*livres* dans *des livres*) (Jaffré *et al.*, 1994). Ainsi, avec le « mot signal »,  
256 la problématique n'est pas tant de savoir qui donne ou reçoit la marque que de repérer  
257 et relier les éléments de la chaîne qui entretiennent des liens. Et pour cela, l'aide de  
258 l'oral est précieuse,
- 259 - favoriser l'approche métacognitive par la prise en compte des connaissances  
260 métaprocédurales et métalinguistiques,
- 261 - favoriser l'appropriation d'« outils » d'autorégulation comme le « mot signal » et les  
262 « balles d'accord » (Cogis, 2005), outils permettant de laisser une trace des liens entre  
263 les différents éléments de la « chaîne d'accord ».

264 Nous nous centrons pour cette étude sur la séquence dédiée à la *phrase dictée du jour* qui est  
265 la cinquième séance de l'ingénierie didactique. Cette séance de mise en place de l'activité fait  
266 suite à quatre séances de mise en place des balles d'accords.

267 L'activité de la *phrase dictée du jour* apparaît comme exemplaire des principes  
268 précédemment cités. Adaptée des ateliers de négociation graphique (Haas, 1999), et présentée  
269 par les récentes recherches comme ayant un impact positif sur l'apprentissage en orthographe  
270 grammaticale des élèves (Nadeau & Fisher 2014), elle permet l'émergence et l'évolution des  
271 représentations des élèves grâce à la confrontation entre pairs. Les élèves y ont un rôle de  
272 chercheurs (expliquer le raisonnement, apprendre à justifier), tandis que l'enseignant joue le  
273 rôle de guide, « il distribue la parole et ne se satisfait pas de la bonne réponse, donnée par les  
274 meilleurs élèves. Il écoute, reformule, relance, guette. » (Cogis & Brissaud, 2011, p. 65). Ce  
275 rôle est primordial pour favoriser réflexion des élèves et approche métacognitive.

276 Notre étude, s'appuyant sur l'observation *in situ*, se propose de mettre en lumière certaines  
277 caractéristiques de l'appropriation de ce dispositif par les enseignants, et de répondre à ces  
278 questions de recherche :

- 279 - Dans le cadre de la transposition didactique (Chevallard, 1991) et d'une étude  
280 descriptive, comment les enseignants mettent-ils un dispositif et ses principes en  
281 œuvre ?

- 282 - Quels choix font les enseignants de l'étude et en quoi l'emploi du métalangage et le  
283 recours aux manipulations syntaxiques sont-ils représentatifs de ces choix et de leur  
284 influence sur l'efficacité du dispositif ?
- 285 - Et enfin, peut-on faire un lien entre ces choix et l'apprentissage de la notion d'accord  
286 sujet-verbe ?

287 Cette proposition d'ingénierie doit permettre l'émergence des réflexions métagraphiques sur  
288 la langue comme système (Catach, 1980), notamment grâce à l'attention aux procédures et  
289 aux manipulations syntaxiques (Boivin, 2009 ; Nadeau & Fisher, 2014), favorisant la  
290 construction du « jugement de grammaticalité » (Boivin, 2014). L'exemple de l'enseignement  
291 de l'accord sujet-verbe que nous observons dans cette étude s'inscrit dans ce cadre.

## 292 **2. 2. Contexte de la recherche**

293 Pour cette étude, nous nous appuyons sur le travail en classe de six enseignants : deux en  
294 CM1 (classes C et D), deux en CM2 (classes E et F) et deux en CM1/CM2 (classes A et B),  
295 enseignants volontaires et donc *a priori* favorables à la mise en place des pratiques innovantes  
296 proposées dans l'ingénierie. Nous avons recueilli et retranscrit une séance filmée dans  
297 chacune des six classes, pendant laquelle l'enseignant met en œuvre la *phrase dictée du jour*.

298 Le choix d'analyser cette séance sur la *phrase dictée du jour* fait suite aux résultats de  
299 l'analyse de la première séance de mise en place de l'ingénierie chez ces mêmes six  
300 enseignants (Bonnal, 2014). Dans l'analyse de cette première séance de mise en place, le  
301 constat sans équivoque était la variabilité des pratiques (Bru, 1992). L'analyse montrait des  
302 écarts entre la démarche inductive préconisée dans l'ingénierie (l'enseignant devant être plus  
303 un guide qu'un « maître ») et la pratique effective de classe, avec l'émergence de deux *styles*  
304 *didactiques* différents (Altet, 1993) : l'un plutôt *guidant*, avec une centration sur les  
305 apprenants et de fait des élèves plutôt collaborateurs actifs et l'autre plutôt *dirigeant*, avec une  
306 centration sur le contenu et des élèves plutôt exécutants. Ces styles influençaient les éléments  
307 mis en œuvre dans le contrat didactique (Brousseau, 1998) et il ressortait que le modèle de  
308 type *guidant*, était favorisant pour la compréhension du sens de la tâche demandée,  
309 minimisant les écarts lors de la transposition didactique (Chevallard, 1991) entre savoirs à  
310 enseigner, savoirs enseignés et savoirs des élèves.

311 Cela nous avait alors conduit à nous interroger sur les raisons de ces écarts :

- 312 - cette séance n'était peut-être pas suffisamment explicite pour les enseignants quant  
313 aux attendus, et qui plus est dans cette proposition de travail sur la mise en place d'outils  
314 nouveaux,

315 - cette séance était peut-être trop axée sur la mise en place de connaissances  
316 procédurales qui ont pu faire oublier à certains des enseignants les autres principes de  
317 l'ingénierie comme les connaissances métaprocedurales nécessaires à la compréhension d'un  
318 tel travail,

319 - c'était aussi une première séance de mise en place. Peut-être que les enseignants ont  
320 besoin de temps afin de s'approprier l'ingénierie didactique proposée.

321 C'est afin de répondre à ce questionnement que nous avons choisi d'observer avec ces mêmes  
322 enseignants une séance mettant en œuvre l'exercice de la phrase dictée du jour : exercice  
323 explicite quant à la démarche à adopter, travail sur les connaissances métacognitives et  
324 métagraphiques clairement posé, et séance proposée deux semaines plus tard (séance 5),  
325 laissant aux enseignants davantage de temps pour se familiariser avec l'ingénierie proposée.

### 326 2. 3. Exercice de la phrase dictée du jour et dispositif.

327 Nous avons rencontré les enseignants lors d'un entretien préalable et leur avons fourni un  
328 extrait du livre de Brissaud & Cogis (2011) « Comment enseigner l'orthographe  
329 aujourd'hui ? », afin qu'ils aient une vision précise de l'exercice tel qu'évoqué plus haut : une  
330 dictée de phrase, puis, dans un deuxième temps, un relevé exhaustif des différentes graphies  
331 proposées par les élèves, comme le montre cette capture de tableau de la classe A.



332  
333

Figure 1 : phrase dictée du jour - classe A

334 La parole est ensuite donnée aux élèves afin qu'ils puissent argumenter et faire un choix  
335 parmi les graphies relevées. L'enseignant récapitule alors (« Que retenez-vous de ce travail ?  
336 Qu'est-ce qui est important pour vous ? Qu'est-ce qui a été difficile ? »), puis les élèves  
337 recopient la phrase.

338 Lors de cet entretien, nous avons aussi donné aux enseignants une fiche séance reprenant ce  
339 déroulement avec :

- 340 - les objectifs institutionnels des programmes de 2008 (« Ecrire sans erreur sous la  
341 dictée », « appliquer la règle d'accord du verbe avec son sujet », « distinguer nom et  
342 verbe ») et spécifiques à l'exercice (« comprendre la nécessité de la réflexion et faire  
343 évoluer les conceptions. »),
- 344 - des exemples de phrases avec la présence dans le GNS de deux mots de nombre  
345 différent et des accords non perceptibles à l'oral afin que l'enseignant en propose une  
346 du même type à ses élèves : *Le chat des voisins parle, Les rayons de la lune brillent*  
347 *dans le ciel, Le coiffeur coiffe mes amis et il les brosse, Les joueurs de rugby visent la*  
348 *barre et ils la touchent.*

349 Nous avons choisi ces exemples de phrases en lien avec les difficultés linguistiques et  
350 psycholinguistiques déjà évoquées : des marques du nombre non perceptibles à l'oral, un  
351 verbe du premier groupe dans toutes les phrases, la présence dans le GNS de deux mots de  
352 nombre différent.

353 Les enseignants pouvaient aussi jouer sur la longueur de la chaîne d'accord : présence d'un  
354 rupteur dans le GNS avec un accord en nombre différent de celui du nom noyau, propositions  
355 de rupteurs compléments de nom ou pronom complément. Ils avaient aussi la possibilité  
356 d'accroître la difficulté par le choix d'un verbe homophone d'un nom (*brosse, touche*), le  
357 coupler par exemple avec le pronom complément rupteur *les (Il les brosse)*, ou encore  
358 provoquer un impact sémantique nécessitant une réflexion grammaticale pour trouver le sujet  
359 adéquat (*Le chat des voisins parle*).

360 La fiche séance rappelait aussi le déroulement avec la part importante faite à la  
361 discussion collective et au travail sur les conceptions des élèves, avec une place respective de  
362 l'enseignant (« guide ») et de l'élève (« chercheur ») sans équivoque.

#### 363 **2. 4. Cadre d'analyse de la séance de mise en place de la phrase dictée du jour filmée dans** 364 **les classes des six enseignants**

365 Nous précisons que la séance a été filmée dans chaque classe de façon écologique, le  
366 chercheur n'intervenant pas dans le déroulement.

367 Concernant le cadre retenu pour analyser cette séance, nous avons souhaité porter attention  
368 aux manipulations syntaxiques utilisées pour le traitement de l'accord sujet-verbe, comme  
369 autant d'indices pour l'observation des pratiques enseignantes. Nous pensons ce recours aux  
370 manipulations syntaxiques comme une preuve du degré d'expertise dans l'analyse de la  
371 langue (Nadeau & Fisher, 2014). Nous nous focalisons sur les manipulations concernant

372 l'accord sujet-verbe, et limitons notre corpus à des moments remarquables relevés dans les  
 373 retranscriptions.

374 Nous analysons les résultats pour chacune des classes selon cinq critères :

- 375 - le procédé proposé par l'enseignant pour trouver le sujet,
- 376 - le type de manipulation : syntaxique ou sémantique,
- 377 - le fait que ce soit l'enseignant ou l'élève qui verbalise à propos de cette manipulation,
- 378 - si le procédé est simplement nommé ou s'il est aussi appliqué grâce à des  
 379 manipulations syntaxiques,
- 380 - et enfin si les élèves portent un « jugement de grammaticalité » (Boivin, 2014).

381 Il s'agit d'analyser en premier lieu les pratiques d'enseignement et, dans le cadre des  
 382 interactions en classe, d'observer leurs effets sur l'apprentissage des élèves.

### 383 3. Résultats

384 Pour procéder à l'analyse des six séances filmées, et selon les critères posés ci-dessus, nous  
 385 avons recensé pour chaque classe ce qui concernait les procédés pour trouver le sujet.

#### 386 3.1. Manipulations syntaxiques et procédés pour trouver le sujet

387 Le tableau ci-dessous présente le procédé pour trouver le sujet, sa nature (manipulation  
 388 sémantique ou syntaxique) et si l'enseignant engage ses élèves dans les trois étapes du  
 389 raisonnement grammatical complet (Boivin, 2009) : verbaliser le procédé, procéder à la  
 390 manipulation et porter un jugement de grammaticalité.

391 **Tableau 1 : choix des six enseignants pour le procédé pour trouver le sujet, sa nature (manipulation sémantique ou**  
 392 **syntaxique) et la présence ou non de raisonnement grammatical**

	Procédé	Syntaxique / Sémantique	Verbaliser	Manipuler	Jugement
<b>Classe A</b> <b>CM1-CM2</b>	Extraction par <i>c'est...qui</i>	syntaxique	Un élève donne directement la réponse	oui	Sur la notion de « <i>nom noyau</i> » et « <i>nom principal</i> »
	Question <i>qui</i> <i>est-ce qui, c'est</i> <i>qui qui</i>	sémantique	Proposé par l'enseignant		
<b>Classe B</b> <b>CM1-CM2</b>	Extraction par <i>c'est...qui</i>	syntaxique	Proposé par un élève	Oui. insistance de l'enseignant pour manipulation complète	/
	Substitution pronominale	syntaxique	Proposé par un élève	oui	Sur la notion de « <i>nom principal</i> »
	Suppression (sujet constituant obligatoire)	syntaxique	Proposé par l'enseignant	oui	Sur la notion de « <i>nom principal</i> »

<b>Classe C CM1</b>	Question <i>qui est-ce qui</i>	sémantique	Proposé par un élève	/	/
	Sujet qui fait l'action	sémantique	Repris par l'enseignant	/	/
	Extraction par <i>c'est...qui</i>	syntaxique	Repris par l'enseignant	/	Sur importance de <b>repérer le verbe</b> et de <b>catégoriser</b> pour associer la bonne marque morphologique
<b>Classe D CM1</b>	Question <i>qui est-ce qui</i>	sémantique	Proposé par l'enseignant	/	/
	Substitution pronominale	syntaxique	Proposé par un élève et non relevé par l'enseignant	/	/
<b>Classe E CM2</b>	Extraction par <i>c'est...qui</i>	syntaxique	Proposé par un élève et repris par l'enseignant	oui	
	Sujet régit les marques du verbe	syntaxique	Proposé par un élève	/	Sur notions de <b>donneurs/receveurs</b> « <i>qui commande</i> »
	Sujet qui fait l'action	sémantique	Proposé par l'enseignant	/	/
<b>Classe F CM2</b>	Extraction par <i>c'est ... qui</i>	syntaxique	Proposé par un élève	oui	/

393 Pour analyser les éléments du tableau, nous nous appuyerons sur des extraits des  
394 retranscriptions de ces séances. Nous nous arrêterons premièrement sur le type de  
395 manipulations utilisées (syntaxique/sémantique) pour montrer comment le choix sémantique  
396 peut-être source d'erreur. Puis nous examinerons les propositions de procédés multiples,  
397 comme c'est le cas pour cinq des six classes, ces procédés n'étant pas toujours efficaces.  
398 Enfin, nous examinerons la place laissée aux élèves et à leur raisonnement, point crucial pour  
399 cet exercice de la phrase dictée du jour.

400 Pour les transcriptions, nous notons P pour professeur des écoles et E pour l'élève. Afin de  
401 faciliter la lecture des extraits, nous précisons les phrases que les enseignants ont choisies  
402 comme support de travail :

403 Classe A : *La laine des chaussettes réchauffe nos pieds gelés.*

404 Classe B : *Le chat des voisins parle.*

405 Classe C : *Les rayons de la lune brillent dans la nuit.*

406 Classe D : *Les rayons de la lune brillent dans le ciel.*

407 Classe E : *Le chat des voisins parle.*

408 Classe F : *Le jeudi soir, les élèves du club de théâtre apprennent à jouer la comédie.*

409 **3. 2. Type de procédures utilisées**

410 **CLASSE A**

411 Nous notons tout d'abord une première procédure syntaxique d'extraction par *c'est...qui*. Le  
412 sujet ainsi délimité est correct.

413 69P On cherche le sujet + + + qu'est-ce qu'on se pose comme question  
414 <interrogatif> + + + M\*

415 70E C'est la laine des chaussettes qui

416 71P C'est la d'accord tu nous as donné la réponse + c'est la laine des chaussettes qui

417 Puis l'enseignant procède à un deuxième emploi de la procédure syntaxique pour savoir avec  
418 quel nom accorder le verbe. La réponse de l'élève, reprise par l'enseignant est correcte.

419 111P [...] comment vous vous y êtes pris + quel a été votre + votre raisonnement  
420 <interrogatif> + A\*

421 112E Ben c'est parce que c'est la laine

422 113P C'est

423 114E La laine

424 115P C'est la laine qui réchauffe

425 L'enseignant propose alors encore une fois de faire un test linguistique mais glisse vers une  
426 procédure sémantique (« c'est qui qui »). La réponse est alors erronée du fait de l'impact  
427 sémantique.

428 125P [...] on va se reposer la question + qui est-ce qui réchauffe + c'est qui qui  
429 réchauffe

430 126E Les chaussettes

431 Finalement un élève donnera la bonne réponse mais grâce à un appui syntaxique et un  
432 jugement grammatical (« nom principal »). L'enseignant en reste là.

433 130E La laine c'est le nom prin principal et des chaussettes c'est une c'est une autre  
434 information

435 131P Voilà

436 **CLASSE C**

437 La procédure sémantique première induit les élèves en erreur et à ne considérer qu'une partie  
438 du groupe comme sujet. C'est grâce à la procédure syntaxique d'encadrement que le groupe  
439 sujet complet est extrait.

440 209P Qui est-ce qui fait l'action <exclamatif> + + + donc c'est

441 210E La lune

442 [...]

443 212E Les rayons de la lune

444 213P Les rayons de la lune <exclamatif> + d'accord + + + ce sont les rayons de la  
445 lune de la lune qui brillent + d'accord

446 *CLASSE E*

447 La procédure syntaxique est première, comme dans cet exemple :

- 448 92 E C'est le chat des voisins qui parle  
449 93 P Et on sait que le groupe sujet c'est celui qui est entre c'est et qui <fait un signe  
450 d'encadrement avec les mains> + donc voilà + ça marche

451 Puis nous relevons une bascule sémantique du discours de l'enseignant (« qui fait l'action »)  
452 qui induit les élèves en erreur. L'enseignant poursuit dans cette voix et s'arrête à la bonne  
453 réponse donnée, ce qui par ailleurs est en contradiction avec le rôle du maître défini pour cet  
454 exercice.

- 455 117P [...] on dit que le sujet c'est celui qui fait l'action + + <s'adressant au premier  
456 groupe> vous vous pensez + qui fait l'action <interrogatif>  
457 118E Le chat  
458 119P C'est le chat + <s'adressant au deuxième groupe> et vous pensez que c'est  
459 <interrogatif> + + + qui parle <interrogatif>  
460 120E Des voisins  
461 121P Des voisins + + + <s'adressant au reste de la classe> qu'en pensez-vous les  
462 autres <interrogatif> + + + qu'en pensez-vous les autres + + + qui fait l'action <interrogatif>  
463 [...]  
464 122E C'est le chat  
465 123P Toi tu penses que c'est le chat + + + le chat des voisins parle + + + qui parle  
466 <interrogatif>  
467 124E Ben le chat  
468 125P <S'adressant à la classe> vous êtes d'accord <interrogatif>  
469 126E <Ensemble> oui

470 Déjà soulignée par Riegel (1998), et évoquée dans plus haut dans l'approche linguistique,  
471 cette procédure sémantique, avec la formulation réductrice « qui est-ce qui fait l'action »  
472 engendre des erreurs, notamment avec GNS long comme c'est le cas ici.

473 **3. 3. Des procédures multiples, et pas toujours efficaces.**

474 Le deuxième point quant à la proposition de procédures multiples pour cinq des six classes  
475 nous semble rejoindre le constat déjà fait par Brissaud et Cogis ~~en~~ (2004) sur la difficulté de  
476 donner une définition claire et univoque de la notion de sujet. Nous procédons ici à un relevé  
477 de plusieurs procédures, dont le choix n'est pas toujours heureux.

478 *CLASSE B*

479 Prenons par exemple la CLASSE B, qui se réfère au critère de réduire aux constituants  
480 obligatoires de la phrase (Riegel, 2008) grâce à la procédure de suppression pour trouver le  
481 nom principal du GNS.

482 155P Chat + + + d'accord <interrogatif> + + des voisins ça nous précise comment  
483 enfin ça nous donne des indications sur le chat + + + mais on peut le supprimer + + +  
484 <s'adressant à l'élève E1> tu le supprimes des voisins ça devient <interrogatif>  
485 156E1 Le chat parle  
486 157P C'est correct <interrogatif>  
487 158E1 Oui  
488 159P Si tu avais supprimé le chat qu'est-ce qui reste vas-y essaie  
489 160E1 Euh <allongé> \*voisins parle  
490 161P Mais garde le déterminant  
491 162E1 Euh <allongé> \* des voisins parle  
492 163P C'est correct aussi + mais est-ce que ça a le même sens que le chat des voisins  
493 parle  
494 164E <Quelques élèves> non  
495 165P Et non hein + d'accord <interrogatif> + là celui qui parlait dans la phrase là au  
496 niveau du sens + celui qui parle c'est <phrase en suspens>  
497 166E1 Le chat

498 Cela ne marche pas car d'un point de vue sémantique les deux groupes conviennent.

#### 499 *CLASSE E*

500 Autre exemple avec la CLASSE E et la référence au critère du contrôle du sujet sur la  
501 désinence verbale. Ici il s'agit d'un contre-emploi car c'est la graphie erronée du verbe qui a  
502 conduit les élèves à choisir un sujet pluriel en conformité avec la marque du verbe. Cela  
503 amènera l'enseignant à travailler sur la notion de donneur/receveur (« qui commande ») mais  
504 cela ne sera finalement pas exploité grammaticalement.

505 99 P Le + + ah <exclamatif> + + + pourquoi vous avez mis des <interrogatif>  
506 100E Ben parce que le verbe il est au pluriel  
507 101P ah c'est parce que le verbe il est au pluriel que vous avez mis des  
508 102E Oui  
509 103P Qui commande qui normalement <interrogatif>  
510 104E Euh <allongé>  
511 105P Qui commande qui + + est-ce que c'est le verbe qui commande le sujet  
512 <interrogatif> + ou est-ce que c'est le sujet qui commande le verbe <interrogatif>  
513 106E C'est le sujet qui commande le verbe  
514 107P Ah <exclamatif> + + + alors pourquoi vous avez mis des + comme mot signal  
515 <interrogatif>  
516 108E <Un élève du groupe répond> parce que c'est DES voisins + + et du coup des  
517 voisins c'est au pluriel et on met -ent

#### 518 *CLASSE F*

519 Prenons un dernier exemple avec la CLASSE F qui se réfère au critère de variation  
520 concomitante du sujet et du verbe en s'appuyant non plus sur un verbe du troisième groupe

521 comme proposé mais sur un verbe du premier groupe, la marque étant alors non perceptible à  
522 l'oral.

523 101P Ah <exclamatif> qui influence d'accord + c'est vrai ++ par contre + à l'oreille  
524 <montre son oreille> si c'est pas le verbe apprendre si c'est le verbe jouer ++ le jeudi soir  
525 ben fermez les yeux de nouveau +++ le jeudi soir + tu triches N\* + les élèves du club de  
526 théâtre jouent la comédie +++ le jeudi soir A\* du club de théâtre joue la comédie  
527 102E là il n'y a pas de verbe

528 Cette marque est tellement imperceptible qu'un élève pense qu'il n'y a plus de verbe ! Nous  
529 revenons là à la construction encore difficile de cette notion, l'accord sujet-verbe n'étant pas  
530 encore acquis en fin d'école primaire (Geoffre & Brissaud, 2012).

### 531 **3. 4. La place laissée aux élèves et à leur raisonnement**

532 Dernier point que nous présentons ici, la place laissée aux élèves et à leur raisonnement.

533 Nous remarquons l'alternance des propositions faites par les élèves et par les enseignants.

534 Mais cela est à croiser avec les formes d'intervention dominantes, principalement le fait des  
535 enseignants. Pour rappel des consignes données aux enseignants quant à cet exercice de la  
536 phrase dictée du jour, l'enseignant « distribue la parole et ne se satisfait pas de la bonne  
537 réponse, donnée par les meilleurs élèves. Il écoute, reformule, relance, guette. » (Cogis &  
538 Brissaud, 2011, p. 65). Or bien souvent la discussion tourne court, l'enseignant validant avant  
539 même la confrontation.

#### 540 **CLASSE D**

541 C'est le cas pour l'enseignant de la CLASSE D, se posant en maître détenant le savoir.

542 75P Non + alors qui pense qu'il faut mettre un -e <interrogatif> <quelques élèves  
543 lèvent le doigt> +++ qui pense qu'il faut mettre -ent <interrogatif> <plusieurs élèves lèvent  
544 le doigt> +++ OK + alors moi je dis qu'on va vérifier avec les balles d'accord + comme ça  
545 on se mettra d'accord justement +++ brille vous m'avez dit c'est le verbe donc je le souligne  
546 <l'enseignante souligne le verbe de la phrase qui avait été écrite au départ elle souligne donc  
547 brille> + les rayons de la lune vous m'avez dit que c'était le sujet je suis d'accord donc je  
548 mets une flèche pour aller jusqu'au verbe <l'enseignante entoure les rayons de la lune et relie  
549 ce groupe au verbe souligné> ++ ici où sont les mots signaux + dans le groupe sujet

550 Aucune justification n'est demandée et c'est l'enseignant lui-même qui fait la démonstration,  
551 sans prise en compte des conceptions des élèves mêmes quand celles-ci sont particulièrement  
552 intéressantes, comme la proposition de substitution pronominale (98E).

553 89P C'est rayons le mot du le le chef du groupe nominal + donc ce sont les rayons  
554 qui brillent +++ donc + les rayons c'est singulier au pluriel <interrogatif>

555 90E <Ensemble> pluriel <on entend quand même quelques singulier>

556 91P C'est pluriel +++ donc est-ce que je mets -e ou -ent à brille <interrogatif>

557	92E	-ent
558	93P	-ent parce que c'est au pluriel
559	94E	Et aussi parce que
560	95P	d'accord <interrogatif> + + + donc c'était la deuxième forme la bonne
561		<l'enseignante efface brille>
562	96E	Et aussi maitresse + maitresse
563	97P	Oui
564	98E	<Inaudible > aussi on peut faire les rayons de la lune c'est ILS <insiste> brillent
565	99P	Oui on peut le on peut le remplacer par un pronom c'est bien <l'enseignante ne
566		regarde pas l'élève pour cette réponse mais est tournée vers le tableau une craie à la main pour
567		l'action suivante>

#### 568 **4. Discussion**

569 Ces résultats montrent une variabilité et des profils d'action didactique contrastés. Chaque  
570 enseignant s'empare de l'ingénierie d'une manière nous obligeant à considérer l'activité des  
571 enseignants comme une tâche redéfinie (Goigoux, 2007), comme un objet reconstruit à travers  
572 l'interaction didactique (Garcia-Debanc, 2009), écarts et tensions étant alors autant d'apports  
573 pour éclairer l'enseignement de la langue.

574 En référence à l'approche linguistique, nous pouvons dire que les enseignants de cette étude  
575 s'inscrivent à des degrés divers dans le cadre systémique de la langue. Cela se repère dans la  
576 différence de traitement quant à la place accordée aux manipulations, ou à la dimension  
577 sémantique ou syntaxique. Cette différence de traitement renvoie directement aux modèles  
578 disciplinaires en acte de ces enseignants (Garcia-Debanc, 2009) et à ce qu'ils montrent dans la  
579 séance menée. « En effet, les choix décisionnels [...], et les reformulations de paroles d'élèves  
580 par l'enseignant peuvent être de bons révélateurs des tensions entre des configurations  
581 didactiques et des modèles disciplinaires concurrents, souvent contradictoires. » (Simard,  
582 Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010, p. 37)

583 Cette recherche permet de dégager un portrait de la façon dont les enseignants enseignent  
584 l'accord sujet-verbe. Les profils d'action didactique qui se dessinaient déjà à l'issue de  
585 l'observation et de l'analyse de la première séance se confirment (Bonnal, 2014) : un type  
586 plutôt guidant avec une centration sur les apprenants, et un type plutôt dirigeant avec une  
587 centration sur le contenu et des élèves plutôt exécutants. Ces profils se repèrent dans  
588 l'utilisation qui est faite des manipulations, avec une forte différence par exemple entre la  
589 CLASSE C (type guidant) et la CLASSE D (type dirigeant), pourtant toutes deux classes de  
590 CM1 dans une même école.

591 L'analyse des résultats de cette séance sur la *phrase dictée du jour* ne nous permet pas  
592 réellement de noter un effet positif de ce dispositif innovant (Nadeau & Fisher, 2014), les  
593 observations ne portant pas sur l'amélioration de la maîtrise des élèves. En effet, il n'y a  
594 qu'une séance et aucun test n'a été mis en place avant et après la séance filmée. Cependant,  
595 notre étude met en lumière des caractéristiques de pratiques d'enseignement semblant  
596 favoriser un travail sur la langue propice aux apprentissages.

597 L'effet dispositif est alors à croiser avec l'effet provoqué par l'enseignant qui joue un rôle  
598 « crucial » par le biais de ses propositions didactiques (Nadeau & Fisher, 2014). Nous  
599 relevons quelques critères saillants pour l'enseignement-apprentissage de l'accord sujet-  
600 verbe :

- 601 - l'importance du choix du support de la tâche avec notamment une phrase dont le verbe  
602 est au premier groupe avec un accord en nombre pluriel, celui-ci étant relevé comme  
603 une difficulté majeure par les chercheurs (Brissaud, Cogis & Totereau, 2014),
- 604 - l'importance de la nature des manipulations choisies, privilégiant les manipulations  
605 syntaxiques mais aussi la multiplicité et le croisement de plusieurs manipulations,  
606 soutien d'un apprentissage long et ardu,
- 607 - une place importante laissée au questionnement des élèves, en favorisant les échanges  
608 entre pairs, ceux-ci paraissant plus important que le travail sur les procédés,
- 609 - une place de l'enseignant comme guide mais veillant à l'emploi d'un métalangage  
610 précis, facteur de clarté cognitive et de transfert pour les élèves.

611 Il est complexe pour les élèves de faire le choix du « bon » sujet, notamment dans les phrases  
612 avec un groupe nominal expansé de type N pluriel + N singulier + V ou N singulier + N  
613 pluriel + V. La réflexion sur la recherche du sujet est alors difficile et des malentendus  
614 peuvent apparaître comme souligné par les élèves de la CLASSE E qui se servent de la  
615 terminaison erronée du verbe comme justification pour trouver le sujet.

616 « Pour les enseignants, comme pour les linguistes, le sujet est un gouverneur du verbe, celui  
617 qui contraint les marques verbales. Pour les élèves, c'est un possesseur, un porteur de  
618 marques, bien placé par rapport au verbe » (Brissaud et Cogis, 2004, p. 252)

619 Ainsi, d'après ces premiers résultats, il semble nécessaire de confronter les élèves à des  
620 contraintes morphosyntaxiques fortes qui pourront mettre à l'épreuve leur raisonnement. Tout  
621 comme pour Nadeau & Fisher (2014), nos résultats « confirment ainsi le rôle essentiel que ces  
622 deux facteurs [emploi du métalangage et manipulations syntaxiques] jouent dans  
623 l'apprentissage du raisonnement grammatical, et leur contribution à l'effet maître du point de  
624 vue de la didactique de la grammaire » (2014, p. 169)

625 L'étude des faits de langue dans l'optique d' « une attitude de curiosité » (Garcia-Debanc,  
626 Paolacci & Boivin, 2014) présente également un intérêt dans la « formation intellectuelle »  
627 des élèves, celle-ci semblant par ailleurs profiter aux élèves les plus fragiles (Boivin &  
628 Pinsonneault, 2008). Elle permet de développer des compétences dites « de regard  
629 scientifique », l'élève étant non seulement acteur mais aussi chercheur pour la construction de  
630 ses apprentissages. Dans cette perspective, nous mettons l'accent sur l'intérêt des  
631 manipulations syntaxiques et l'importance de les utiliser dans leur forme complète, ou encore  
632 sur l'observation d'éléments méthodiques comme nous le proposons dans notre ingénierie  
633 didactique avec le travail croisé sur le mot signal et les balles d'accord.

634 Cependant, cette étude souligne aussi les difficultés nombreuses auxquelles se heurtent les  
635 enseignants, notamment le poids de la tradition (utilisation de procédures sémantiques par  
636 exemple) et la lenteur de l'appropriation des dispositifs innovants proposés par les chercheurs  
637 en didactique. La variabilité observée pour la mise en œuvre d'une même séance pointe ces  
638 difficultés d'appropriation à partir d'une ingénierie didactique présentée de façon déclarative  
639 aux enseignants. En effet, l'explication orale et le descriptif écrit, si fournis soient-ils, ne  
640 suffisent pas pour que les enseignants adoptent des démarches actives et fassent procéder aux  
641 verbalisations par les élèves. La question de l'accompagnement se pose alors pour savoir  
642 comment installer un changement de pratique chez des enseignants.

643 La variabilité pose aussi le problème de différents modèles disciplinaires en acte comme  
644 autant de révélateurs de « strates » (Marchand, 1971) entre poids de la tradition grammaticale  
645 et enseignement innovant de la langue. Nous pouvons penser que les connaissances  
646 linguistiques des enseignants jouent un rôle dans leur capacité à adopter ainsi une nouvelle  
647 façon de faire. Cela pose les questions de l'expertise et de la formation. Bien qu'aucun  
648 enseignant de l'étude ne soit débutant, nous pouvons tout de même faire un parallèle avec les  
649 éléments d'expertise professionnelle des enseignants débutants (Garcia-Debanc & Sanz-  
650 Lecina, 2009) et la mise à jour des écarts comme autant de besoins identifiés par les auteures  
651 pour la formation initiale ou la formation continue. L'accompagnement est encore une fois  
652 souligné comme un point fort afin que les enseignants, novices ou non, puissent s'appropriier  
653 ces dispositifs dans un esprit de co-construction.

654 Les perspectives de notre recherche présentée ici sont multiples : non seulement  
655 longitudinales, pour voir l'évolution des indicateurs sur l'année, mais aussi transversales, avec  
656 la description et l'analyse d'un autre exercice comme celui de la phrase donnée du jour par  
657 exemple, ou encore avec la mise à l'épreuve de ces critères dans des classes auxquelles on ne  
658 propose aucune ingénierie didactique comme pour les enseignants de cette étude. Enfin, il

659 serait intéressant de mettre ce travail sur les pratiques observées en lien avec les résultats des  
660 élèves, afin peut-être de pouvoir analyser l'articulation entre ces modèles disciplinaires et  
661 leurs possibles effets, posant la posture métalinguistique de l'enseignant comme condition  
662 d'acquisition d'une posture métacognitive de l'élève, et notamment pour les élèves les plus  
663 fragiles.

## 664 **5. Conclusion**

665 Grâce à ce travail de description et d'analyse de six pratiques observées sur l'exercice de la  
666 phrase dictée du jour, nous dégageons quelques critères saillants de l'enseignement de  
667 l'accord sujet/verbe, problématisons les pratiques d'enseignement, et apportons un éclairage  
668 sur les retombées pratiques des dernières recherches en didactique de l'orthographe.

669 Cependant, au vu des écarts, nous nous interrogeons sur la transmission de dispositifs issus de  
670 travaux de recherche et la possibilité d'une appropriation d'une ingénierie didactique, même  
671 si les enseignants concernés sont volontaires et motivés pour ce travail. Malgré une  
672 transmission des consignes, les résultats de cette étude réinterrogent une pratique déjà connue  
673 et testée, certains enseignants étant en contradiction avec le rôle du maître défini pour  
674 l'exercice de *la phrase dictée du jour*. La variabilité dans l'appropriation pose la question de  
675 la prise en compte du « modèle de l'utilisateur » et de cette ingénierie comme une « tâche  
676 redéfinie » (Goigoux, 2007 ; Goigoux & Cèbe, 2009) et même tâche à redéfinir en co-  
677 construction avec les enseignants, grâce à un accompagnement solide en formation initiale ou  
678 continue.

679 Bonnal, Karine  
680 **CLLE, Université de Toulouse, CNRS, UT2J, France**

## 681 **BIBLIOGRAPHIE**

- 682 Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (éd.), *La*  
683 *pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 89-102.
- 684 Andreu, S. & Steinmetz, C., (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin*  
685 *d'école primaire (1987-2007-2015)*, enquête DEPP.
- 686 Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques.*  
687 *Vol.9/3*, 283-307.
- 688 Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments*  
689 *pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin/Chenelière Éducation.
- 690 Boivin, M. -C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le  
691 travail en classe d'élèves du secondaire. In Dolz J. & Simard C. (dir.). *Pratiques*  
692 *d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : AIRDF et  
693 PUL, 179-208.

- 694 Boivin, M. –C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse  
695 d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, n°49, 131-146.
- 696 Bonnal, K. (2014). *Enseignement de l'accord S/V au cycle 3 : l'ingénierie didactique*  
697 *révélatrice de pratiques effectives de classe*. Congrès Mondial de Linguistique Française –  
698 CMLF 2014 SHS Web of Conferences 8, 847-865, [En ligne] consulté le 23 octobre 2015.  
699 [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01203.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01203.pdf).
- 700 Brissaud, C., Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ?, *Pratiques* [En ligne],  
701 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 11 juin 2016. URL :  
702 <https://pratiques.revues.org/1740>.
- 703 Brissaud, C. & Cogis, D. (2004). Pour un réexamen des relations entre grammaire et  
704 orthographe : l'exemple de la notion de sujet. In Vargas C. (dir.). *Langue et études de la*  
705 *langue. Approches linguistiques et didactiques*. Actes du colloques international de  
706 Marseille 4-6 juin 2003 IUFM d'Aix-Marseille. Publication de l'Université de Provence.
- 707 Brissaud C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris :  
708 Hatier.
- 709 Brissaud, C., Cogis, D. & Péret, C., (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission  
710 encore possible ?, in Baddeley, S., Jecic, F. & Martinez, C., *L'orthographe en quatre temps*.  
711 Paris, Champion, 161-202.
- 712 Brissaud, C., Cogis & D., Totereau, C. (2014). *La performance orthographique à*  
713 *l'articulation école-collège : une approche qualitative du marquage du pluriel*. SHS Web of  
714 Conferences Volume 8, 2014 4e Congrès Mondial de Linguistique Française, 867 – 881 ; en  
715 ligne, consulté le 11 juin 2013 [http://www.shs-](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01375.pdf)  
716 [conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01375.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01375.pdf).
- 717 Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques. Didactiques des mathématiques*  
718 *1970-1990*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- 719 Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions*  
720 *d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- 721 Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- 722 Chevallard, Y. (1991) Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par  
723 une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 12/1*,  
724 Grenoble : La Pensée Sauvage, 73-112.
- 725 Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques*  
726 *nouvelles. École/Collège*, Delagrave.
- 727 Cogis, D. (2007). Le participe passé en construction détachée : aperçu sur la morphographie  
728 verbale au CM2, in C. Vaguer & D. Leeman [éds], *Orthographe : innovations et pratiques de*  
729 *classe*, Namur, Presses Universitaire de Namur & CEDOCEF, 83-102.
- 730 Cogis, D., (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. In Brissaud, C.,  
731 Jaffré J.-P. & Pellat, J.-C., (dir.), *L'orthographe aujourd'hui : regards croisés*. (2008).  
732 Limoges, Editions Lambert Lucas, 181-201.
- 733 Cogis, D. (2013). Du prescrit au réel en CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille.  
734 In Gunnarsson, C. & Auriac-Slusarczyk, E. (dir.). *Écriture et réécriture chez les élèves. Un*  
735 *corpus à la croisée de genres discursifs et des méthodologies d'analyse*. Paris : Éd. Academia-  
736 Bruylant, Coll. « Sciences du langage. Carrefour et points de vue », 61-84.

- 737 Cogis, D. & Brissaud, C. ? (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la  
738 langue ?, *Repères*, 28, 47-70.
- 739 Cogis, D. & Manesse, D. (2007). *Orthographe : À qui la faute ?* Paris : ESF Editeur.
- 740 Cogis, D. & Ros-Dupont, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique  
741 en orthographe ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°9, 89-98.
- 742 Fayol, M. (2008). L'apprentissage de la morphologie du nombre. In Brissaud, C., Jaffré, J.-P.  
743 & Pellat, J.-C. *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas, 119-136.
- 744 Fayol, M. & Jaffre, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- 745 Fisher, C. & Nadeau, M. (2014a). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au  
746 cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, n°49, 169-192.
- 747 Fisher, C. & Nadeau, M. (2014b). Le développement des compétences en orthographe  
748 grammaticale par la pratique de dictées. *La lettre de l'AIRDF*, n°56, 7-13.
- 749 Garcia-Debanc, C. & Sanz-Lecina, E. (2009). De l'analyse des modèles disciplinaires en actes  
750 à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire  
751 au cycle 3 par des Professeurs des Ecoles. In *Analyse des pratiques des enseignants*  
752 *débutants. Approches didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 151-170.
- 753 Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation S/V à la fin  
754 de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments  
755 d'expertise professionnelle. In Dolz, J. & Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement*  
756 *grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : AIRDF, PUL, 99-124.
- 757 Garcia-Debanc, C., Paolacci, V. & Boivin, M. -C., (2014). L'étude de la langue : des  
758 curricula aux pratiques observées. *Repères*, n°49, 7-32.
- 759 Geoffre, T. & Brissaud, C. (2012). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire,  
760 vraiment ? 3<sup>e</sup> congrès mondial de linguistique française, Lyon, 4-7 juillet 2012. CRdom,  
761 Institut de linguistique française (éd.), 287-306.
- 762 Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education &*  
763 *Didactique*, [En ligne], vol 1- n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009,  
764 consulté le 23 octobre 2015. URL : <http://educationdidactique.revues.org/232>.
- 765 Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les  
766 instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants  
767 confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. *Conférence invitée en clôture du*  
768 *colloque du réseau international de Recherche en Education et Formation (REF)*, Université  
769 de Nantes, 19 juin 2009 [En ligne] consulté le 23 octobre 2015. URL : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/93/63/48/PDF/REF\\_2009\\_Goigoux\\_et\\_CA\\_be.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/93/63/48/PDF/REF_2009_Goigoux_et_CA_be.pdf).
- 771 Gourdet, P. (2009). *L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe*  
772 *en CE2*. Thèse de doctorat, Paris.
- 773 Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des  
774 activités métalinguistiques pour des élèves de cycle 3, *Repères*, 20.
- 775 Jaffre, J.-P. & Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques.  
776 In *Pratiques*, 77, 25-42.
- 777 Jaffré, J.-P., Ducard, D., & Sandon, J.-M. (1994) *Moniteurs d'orthographe LÉO, Langue,*  
778 *écriture et orthographe*. Paris : Nathan.

- 779 Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des  
780 verbes chez les élèves du primaire. In Brissaud, C. (dir.) & Grossmann, F. (dir.). (2009). *La*  
781 *construction des savoirs grammaticaux. Recherches en didactique du français langue*  
782 *maternelle, Repères, 39, INRP, 187-206.*
- 783 Marchand, F. (1971). *Le Français tel qu'on l'enseigne*. Paris : Larousse.
- 784 Nadeau, M., Fisher, C. & Cogis, D. (2012). Progression des savoirs sur le verbe : effets de  
785 pratiques innovantes. Colloque international *Le complexe du verbe*, Lyon 30-31 mai 2012.
- 786 Nadeau, M. & Fischer, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute  
787 et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des  
788 élèves en production de texte, Projet de recherche FQRSC.
- 789 Rafaëlli, C. & Jégo, S. (2012-2013). *Grammaire, orthographe, lexique: quelles pratiques au*  
790 *collège et au CM2 ?*, enquête DEPP.
- 791 Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2008). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- 792 Totereau, C., Thévenin, M.G & Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à  
793 l'écrit en français. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.) (1997). *Des orthographes et*  
794 *leur acquisition*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- 795 Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. & Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale  
796 au collège : une approche sociodifférenciée. ANAE, 123, 164-171.