

Place de la grammaire dans l'enseignement de l'orthographe chez les professeurs des écoles débutant-es

89e congrès ACFAS 13 mai 2022

Contexte

- formation / évaluation / accompagnement de (futur-es) PE (avant titularisation)
- analyse des pratiques ; didactique du français

**Que font les PE débutant-es lorsqu'ils cherchent à (faire)
justifier une marque orthographique ?**

Comment les élèves *parlent l'orthographe* ?

Intérêt de l'analyse pour l'orthographe (Nadeau, Fischer 2009)

Donner place à l'interaction entre pairs en suscitant l'expression du doute et la verbalisation des raisonnements des élèves (Nadeau, Fisher 2011)

... mais

Rapport à la langue qui engage principalement l'extralinguistique (Jouili, Elalouf, 2021)

En situation d'entretien métagraphique (Vinel, Bautier 2021)

Mobilisation ou non de savoirs grammaticaux et/ou orthographiques

⇒ raisonnement / justification

Comment les élèves *parlent l'orthographe*? (2)

Procédures des élèves pertinentes si (Vinel, Bautier, 2021) :

- identification des éléments d'une phrase ;
- connaissance des contraintes syntagmatiques qui les lient ;
- maîtrise des principes qui sous-tendent les différentes variations morphologiques

Sinon, la procédure fonctionne "à vide"

et se transforme en obstacle pour une partie des élèves.

Les pratiques enseignantes

Hypothèse que les types de justifications apportées par les élèves sont à mettre en lien avec les pratiques des enseignant-es

- ⇒ savoirs fragiles (Elalouf, Péret, Gourdet, 2017 ; Gauvin, Forget, Lemay 2019) ; tensions (Garcia-Debanc, 2009)
 - ⇒ pseudo-règles sous forme d'énoncés "pratiques" sans référence aux propriétés sous-jacentes ; écarts entre discours et pratiques
 - ⇒ élèves peu sollicités pour verbaliser complètement le raisonnement
 - ⇒ traitement par mots isolés (Bautier Vinel 2021, Le Levier, Brissaud, Huard 2018)
- ... qu'en est-il dans notre corpus ?

Corpus

Etudiant-es - stagiaires en formation de Professorat des Écoles (avant titularisation)

Transcriptions de séances d'orthographe (12 mémoires), CE1 > CM2

Échanges entre étudiants sur l'orthographe d'un texte dicté (avant concours)

Sur quoi portent les échanges ?

Séances “d’orthographe” / CE1 à CM2

Échanges initiés par les enseignant-es

Portent presque toujours sur des formes erronées ou qui ont “fait problème” :

- forme sonore des mots et mémorisation des mots “à apprendre”
- lettres finales muettes
- nombre dans le GN (surtout si pluriel)
- “terminaisons” du verbe (mais pas “accord sujet-verbe”)
- à / a, et / est, ou/où

liste de mots : poisson, magicien, premier, rigoler, blague, accrocher, rire, dos, en colère, fâcher, se retourner, demander, beaucoup

corpus de mots en [o]

Dans sa maison Pierre a un piège. Dans une pièce bien plus grande qu'une boîte des chiots chantent avec un oiseau sur un morceau de piano qui ressemble à la Reine des neiges.

Après sa victoire, l'athlète a soif. Il emploie sa force à ranger les poêles dans le tiroir. Cet instant de gloire reste dans sa mémoire.

La pluie est tombée depuis trois heures, le vent a soufflé les feuilles de l'arbre.

Les élèves regardent le livre du maitre.

	ARC	DUP	DAM 1	GEA 1	SAV 5	SAV 13
Lexique	11 mots poisson, magicien...	9 mots neige, pierre, chien, ressemble...	graphies [O]	après athlète, ranger	vent, depuis	maître
Lettres finales muettes	dos, beaucoup				pluie	
homonymie		a/à		a/à	a/à, et/est	
nombre GN		des chiots, des neiges			les feuilles	les élèves, le livre
accord S-V		chantent			a soufflé, est tombée	regardent

Qu'est-ce qui se dit à propos de ces formes ?

75 PE	Alors l'autre mot c'est dos
76 S	Il y a un s il y a un s
77 PE	Ah on lève la main
78 Ki	Le dos il est là
79 PE	Oui alors c'est quoi le dos
80 K	Le dos c'est derrière nous
81 PE	Oui
82 K	C'est derrière nous
83 PE	Alors comment on pourrait dire ça
84 S	Le dos c'est la colonne vertébrale
85 PE	Oui donc le dos c'est ce qu'il y a derrière et qu'est-ce qu'on pourrait dire c'est une partie du
86 K	corps
87 PE	c'est une partie du corps humain le dos
	...

96 P des chiots. Il y en a plusieurs. Des chiots j'ai mis un s **parce qu'il y en a plusieurs** et le verbe il y en a plusieurs aussi donc on met nt [DUP]

à propos de "son/sont" :

31 M pourquoi on utilise tu sais ?

32 Li oui **pour quand quelque chose nous appartient**

33 M c'est ça exactement

34 M c'est pour dire que c'est à lui fin c'est quelque chose qui montre que c'est une possession c'est à lui.
[SAV]

368 PE	à propos de son copain glisse avec son cartable oui comment tu l'écris + avec quoi ce verbe se conjugue + c'est quoi qui glisse
369 H	c'est le cartable
370 PE	non c'est la victime qui glisse alors comment on l'écrit
371 H	c
372 PE	non Me
373 H	ah g + glicent
374 PE	non il y a deux
375 Ma	s
376 H	je me suis encore trompé
377 PE	gliss + et je mets quoi à la fin + Ma
378 Ma	un e à la fin
379 PE	Pourquoi
380 J	parce que c'est féminin
381 Ma	parce que c'est le copain qui glisse
382 PE	Est-ce qu'il y a d'autres verbes

82 PE comment on sait si c'est un a avec ou sans accent

83 Me **on ne peut pas dire avait**

84 PE l'athlète avait soif + cela ne se dit pas <intonation montante>

85 Me ah si on peut le dire

86 PE donc comment je le mets le a + sans accent oui [GEA]

38 M ah d'accord et bien il fallait mettre EST **car ET peut être remplacé par ou bien** et ici ça fonctionne pas. [SAV]

256 PE oui caravanes pourquoi

257 H **parce qu'il y a les**

258 PE les + bien donc quand on va retourner le tableau on regardera si Me a mis un s à caravanes ou pas [GEA]

30 Ma le CHAT avec un T

31 M pourquoi tu penses que c'est celui-ci

32 Ma **parce qu'on peut dire chaton aussi**

33 M voilà c'est de la même famille comme la femelle, la chatte donc on va garder celui avec le T comment il s'appelle ce T d'ailleurs Ma

34 Ma le T muet [SAV]

- 152 PE normalement oui + mais comme c'est un peu compliqué parce que l'accent circonflexe ça représente un s qu'il y avait en ancien français et en latin sauf que ce s a disparu et à la place pour pas que le son change on a mis l'accent circonflexe on ne l'utilise pratiquement plus + donc on n'est pas obligé de le mettre [GEA]
- 31 P à tu as mis un accent oui il faut faire attention aux a pourquoi il n'y aurait pas d'accent quel est ce mot dans la phrase
- 32 E **parce que c'est le verbe avoir**
- 33 P comment tu as fait pour le trouver
- 34 E Pierre a un piège je me suis dit qu'il a un piège donc c'est le verbe avoir
- 35 P le verbe avoir il a oui et comment on fait pour trouver les verbes dans une phrase déjà les autres
- 36 A Pierre **n'a pas**
- 37 P oui n'a pas c'est **le mot qu'il y a entre les deux négations donc c'est le verbe avoir** il a et le verbe avoir n'a pas d'accent c'est un verbe c'est bon les autres mots [DUP]

**Place de la grammaire dans les justifications
des PE débutant-es ?**

Interventions des PE	forme (sonore) du mot	lettre finale muette	homonymie	accords dans le GN (pluriel)	accord sujet-verbe
manipulation			NE ... PAS a > avait		GN > pronom
effet de contexte				il y a "les"	
relation lexicale fréquence	graphies de [O] "S" lecture haute	laiT, fruiT...			
explicitation du sens				il y en a plusieurs	qui V ?
analyse			est-ce que c'est le verbe ?	qu'est-ce qui fait dire que...	c'est quoi comme mot ?
référence / affichage					tableaux conj.

Enseignant-e cherche à “faire dire” (plus souvent qu’à faire expliquer / réfléchir...)

Finalité est de (faire) “trouver” la “bonne graphie”

⇒ très peu de raisonnements complets

J'ai choisi des sujets, des auxiliaires et des participes passés de manière à ce qu'il y ait toutes sortes de possibilités pour ne pas induire les réponses aux élèves et pour les inviter à justifier leurs choix. J'ai fait le choix d'ajouter cette phase pour rassurer les élèves les moins confiants à l'écrit. Pour les deux ou trois premiers exemples, j'ai plutôt interrogé des élèves moteurs afin qu'ils justifient leur réponse tout en réexpliquant la règle d'accord du passé composé. Ainsi, j'ai pu par la suite interroger des élèves plus en difficulté pour qu'ils puissent essayer à leur tour. Des exemples étaient donc déjà notés au TBI et la règle d'accord du passé composé venait d'être énoncée quelques fois pour renforcer sa mémorisation. Je portais une vigilance aux justifications des élèves, notamment avec l'auxiliaire *avoir* : lorsqu'ils disaient « avec l'auxiliaire *avoir*, on n'accorde pas le participe passé » je leur faisais préciser systématiquement « avec le sujet ! ». En effet, il est important de leur préciser pour ne pas porter de confusion lorsqu'ils apprendront plus tard que le participe passé du verbe employé avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde avec le COD quand celui-ci est antéposé.

**Place de la grammaire
dans les échanges entre pairs ?**

Justifications M1 (dictée négociée)

Les formes qui font accord ne sont pas discutées ni justifiées

“Si on est d'accord, c'est que ça va”

(Tous les commerces qui se sont succédés..)

En cas de désaccord, les étudiant-es discutent

Les justifications qu'ils apportent sont de différentes natures

Association d'idées

dans "quarante", c'est "en" comme dans "trente" ?

Appel au sens et à l'extralinguistique

"il n'y en a qu'une" ("leur enseigne"), "il y en a plusieurs" ("des habitants")

""où" avec un accent parce que ça indique le lieu"

"s e s parce que ce sont les siennes" ("ses forces")

Substitution pour rendre audible une marque graphique

"où **s'étaient** entassées des générations..." > "où se **sont** entassées..."

"*avaient paru étonnées et ravies*": "j'ai trouvé un adjectif où ça s'entend : "avaient paru belles""

Question : *c'est qui qui (V) ?, c'est quoi ? c'est x qui V, GN V quoi ?...*

“elles avaient établi quoi ? la librairie, donc ie”
(une petite librairie, qu'elles avaient établie...)

“c'est quoi ? c'est ses forces qui l'ont abandonnée, donc ées”
(ses forces l'ayant abandonnée)

“-us parce que c'est les commerces, qui est-ce qui n'ont pas tenu ? les commerces”
(*Tous les commerces qui se sont succédé depuis dans ce local n'ont pas tenu*)

“elle a reçu qui ? des gens”
“oui, mais c'est elle qui a reçu”

“c'est la librairie qu'elles ont établie”
“oui mais c'est elles qui ont établi la librairie, donc -ies”.

“Raisonnement grammatical” (terminologie grammaticale ; “règles”...)

“**c’est l’auxiliaire avoir, le COD est après, donc on n’accorde pas**”

(Elles avaient accroché leur enseigne...)

“On aurait dit “sa compagne a reçu les gens”, **mais avec le “que” le COD est placé avant**”

(Par la suite, les gens que sa compagne a reçus à son magasin ne sont pas venus pour choisir des livres, mais pour...)

ou tentative de...

“**avait paru quoi ? le COD est après**”

(elles avaient toujours paru étonnées et ravies)

“**où renvoie à maison, donc singulier, donc s’était**”

(Elles avaient accroché leur enseigne devant une magnifique maison centenaire où s’étaient entassées plusieurs générations de familles nombreuses).

Sentiment d'incompétence

“j'écris à l'instinct, j'écris naturellement, je ne sais pas expliquer”,
“je pense que ça ne s'accorde pas mais je ne saurais pas expliquer”.

⇒ décision à la majorité

Les étudiant-es ne savent pas ce qu'ils cherchent,

- ne hiérarchisent pas les arguments,
- parlent peu du fonctionnement de la langue,
- ne reconstruisent pas la structure de base
- se placent dans une posture qui consiste à essayer de deviner quel est le “truc” qui leur permet de prendre une décision.

Convergences

Tensions entre

- appui sur le sémantique (raisonnements erronés),
- “routines” (qqfois contre-productives),
- analyse (pas maîtrisée)

Procédure qui “tourne à vide” (Vinel, Bautier, 2021) car :

- pas d'identification des éléments d'une phrase ;
- contraintes syntagmatiques qui les lient ne sont pas explicitées ;
- principes qui sous-tendent les différentes variations morphologiques ne sont pas explicitement mobilisés

La formation ?

TRANSCRIPTION CM1

54. Lu : parce que la dent que je viens d'épeler D-E-N-T bah c'est la dent dans la bouche
55. M : et l'autre ?
56. No : et l'autre c'est euh là *elles sont entrées dans* quelque chose, *dans la boutique*
57. M : voilà super, hop. On est d'accord UNE tout le monde l'avait écrit comme ça
58. Ensemble : oui
59. M : une boutique, j'ai vu tout le monde l'écrire comme ça, je me trompe ? Quelqu'un l'avait écrit autrement ?
60. Ensemble : non

TRANSCRIPTION CE1

34. M : Le dernier très bien ensuite tout le monde a bien réussi à écrire UN / qu'est-ce que c'est UN en grammaire ?
35. Mamou : Un déterminant
36. M : comment tu le sais ?
37. Mamou : on peut dire LE LIVRE

TRANSCRIPTION CM1

66. M : très bien, ensuite. No
67. No : avec un S
68. M : pourquoi
69. No : parce que elles sont plusieurs
70. M : oui

TRANSCRIPTION CE1

63. Elève : Parce qu'il y a le mot LES devant
64. M : Voilà il a le déterminant LES devant donc on sait que derrière ce mot souvent on va mettre un S à la fin car ça montre un pluriel / Et vous savez ce que c'est que le mot ENFANT en grammaire ? Ha ?
65. Ha : Un nom

Transcription CM1 : fin de séance

92 M Alors qui a fait 0 faute ? sachant que les erreurs dans les noms propres ce n'est pas très grave. Alors tout juste ? 1 erreur ? 2 erreurs ? 3 erreurs ? 4 erreurs ? 5 et plus ?

Transcription CE1 : fin de séance

85 M Maintenant j'aimerais savoir ce que vous avez retenu de cette phrase par rapport à ce que l'on a expliqué

86 MLD y a un t à chat pour chaton

87 M Oui c'est très bien. On pourrait trouver un autre mot pareil ?

88 Ly fruit pour faire fruité y'a un t

89 M ah oui super dans la phrase d'aujourd'hui il y en avait un autre non ?

90 Ha lait

91 M oui alors on va l'écrire pour l'afficher ça pourra vous aider pour une prochaine fois

(Réalisation de la trace écrite)

Evolution

- interroge les formes même quand la graphie est correcte
- emploie une terminologie grammaticale (“plusieurs” > “pluriel”)
- fait apparaître les phénomènes syntaxiques (groupe, accord) et identifie les marques morphologiques (-s pluriel du nom)
- allonge les échanges

Alors que

- élèves plus jeunes en année 2
- mêmes apports de la formation

Travail de recherche sur 2 ans ; temps long

- retours des formatrices
- remise en question des savoirs et représentations sur la langue, les finalités des séances d'orthographe et les capacités des élèves

Dépasser les représentations et conceptions de la grammaire et son enseignement
utilisation des outils clés en main, resserrement sur des “fondamentaux”
conception de la réussite scolaire comme l’exécution d’exercices
sur-interprétation des attentes institutionnelles ; cloisonnement des domaines

Apprendre à questionner, en grammaire aussi

Formation initiale et continue

rappel que les mots étaient “à apprendre” / extralinguistique

appui sur le sens

- marques de pluriel (= “plusieurs”) dans le GN, sur le verbe
- distinguer une forme homonyme d’une autre (= son “c’est à lui”)

“manipulations” (effectuées ou suscitées) pour

- faire entendre une marque (de féminin sur un participe)
- remettre le mot dans sa série (est / était)
- identifier une catégorie (“ne ... pas” > verbe) - *rare*

mise en relation d’un mot avec d’autres mots

- pour donner du sens aux lettres muettes (chat - sans nommer la catégorie)

Pas d’uniformité mais des convergences : peu d’analyse ; peu d’occurrences des termes grammaticaux (“noms”, “pluriel”, “auxiliaire”, “accord”)