



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

49 | 2014

L'analyse des données didactiques

Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire : quels outils didactiques ?

Towards Spelling Control of Pupils from End of Primary School: A Study of Two Didactic Devices

Thierry Geoffre



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3468>

DOI : 10.4000/lidil.3468

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 25 mai 2014

Pagination : 93-113

ISBN : 978-2-84310-272-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Thierry Geoffre, « Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire : quels outils didactiques ? », *Lidil* [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 29 février 2024.

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3468> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3468>

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire : quels outils didactiques ?

Thierry Geoffre *

RÉSUMÉ

Cette contribution propose d'explorer deux ordres d'outils didactiques pour l'élève appliqués à l'étude des chaînes d'accord qui ont fait l'objet de propositions récentes : les *balles d'accord* et l'analyse en termes d'*apport et support d'information*. Après un bref rappel des modèles généraux d'acquisition de l'orthographe, nous présentons la mise en œuvre de ces outils à travers l'analyse qualitative de quelques travaux d'élèves issus d'un corpus recueilli lors du suivi longitudinal d'une classe de cycle 3 pendant 2 ans. L'article cherche à décrire la transposition didactique interne de ces outils et à évaluer leur pertinence à partir d'un double questionnement : leur appropriation par les élèves ; l'efficacité de leur utilisation.

ABSTRACT

This article reports a study concerning two didactic devices for the pupil. Those devices are involved in studying syntagmatic chains and grammatical agreements: the "agreement balls" and the analysis in terms of "information intake and support". After reviewing different models of acquisition of spelling, we present how the devices were transposed to a primary class (pupils aged between 8 and 11).

1. Introduction

1.1. L'acquisition de la morphographie du français

L'acquisition de la morphographie est peu explicitée par les modèles développementaux (Gentry, 1982, 2000 ; Frith, 1985 ; Henderson, 1985 ; Ehri, 1986 ; Treiman & Cassar, 1997 ; Bear & Templeton, 1998). De plus,

* LIDILEM, Université Grenoble Alpes.

l'apprentissage de l'écriture du français a été moins étudié que celui de l'écriture en anglais. Dans la perspective du modèle à « fondation duale » que Philip Seymour développe depuis 1990, cette acquisition est condensée dans la mise en place du cadre morphologique qui apparaîtrait progressivement chez l'élève à partir de 7 ans¹, c'est-à-dire à l'amorce du cycle 3 de l'école primaire française (1997, 2008). Cependant, les voies de développement de ce cadre morphologique sont laissées dans l'ombre.

D'autres travaux se sont plus particulièrement intéressés à l'acquisition de la morphologie flexionnelle du nombre. Ils tentent notamment d'expliquer comment la morphologie du nombre est progressivement acquise et mise en œuvre à l'écrit et concerne l'accord en nombre entre le syntagme nominal sujet (désormais SNS) et le prédicat et l'accord en nombre dans le syntagme nominal. Les modèles proposés suivent ainsi les étapes générales d'acquisition de l'orthographe, mais introduisent des stades spécifiques qui viennent enrichir la dernière ou les deux dernières étapes des modèles généraux. Ils cherchent à graduer les compétences des élèves scolarisés en cycle 3 de l'école primaire² (Totereau, Thévenin & Fayol, 1997 ; Guyon, 1997, 2003).

Un autre pas dans la compréhension des mécanismes d'acquisition de la morphographie serait de mieux connaître les voies de raisonnement, les procédures cognitives, mises en œuvre par les élèves. Cogis (2005) a entrepris de questionner ces procédures après avoir constaté que « dans un même énoncé de CE2 tel que *les étoiles sont doré [sic]*, le traitement peut être morphosyntaxique pour le pluriel, phonographique pour le genre et phono/logographique pour le verbe » (p. 141). Grâce à l'analyse d'un vaste corpus d'entretiens métagraphiques avec des élèves, l'auteure a pu isoler des régularités dans les justifications des élèves concernant leurs choix d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal. Ces régularités peuvent ensuite être interprétées comme les traces de procédures cognitives récurrentes. Elle a ainsi proposé trois grands types de procédures cognitives qui interviendraient notamment dans le cadre de l'accord en nombre au sein du groupe nominal : procédures *phono/logographiques*, *morphosémantiques* et *morphosyntaxiques*.

1. Cet âge demeure variable puisque l'opacité de la langue de l'apprenant influence fortement son développement orthographique (Seymour, Aro & Erskine, 2003). En France, un élève de sept ans est classiquement scolarisé en fin de cycle 2 ou début de cycle 3, les classes de CE1 et CE2 seraient donc charnières dans la construction de ce système orthographique.

2. Élèves de 7 à 11 ans.

Nous avons par la suite cherché à définir la dynamique d'acquisition de ces procédures morphosémantiques et morphosyntaxiques (Geoffre & Brissaud, 2012 ; Geoffre, 2013).

1.2. Propositions didactiques et outils didactiques pour l'élève

Parallèlement à ces travaux de description de l'acquisition de la morphographie, des propositions didactiques visant à en favoriser l'enseignement existent, mais c'est bien leur application sur le terrain qui semble en décalage, voire en retard³. Brissaud (2011, p. 217) en appelle d'ailleurs au développement de recherches de didactique expérimentale afin de mieux cerner les effets des pratiques associées et de concevoir, à partir des connaissances produites dans ces recherches, de nouveaux apports à la formation initiale ou continue des enseignants.

Si la durée moyenne d'apprentissage de l'orthographe du français avoisine les dix ans, la croyance en la possibilité que cet apprentissage soit définitivement réglé à l'école élémentaire perdure. À tout le moins, le dernier cycle de la scolarité du premier degré pourrait-il permettre d'apporter aux élèves des outils d'analyse de la morphographie et de contrôle, notamment sur les notions prioritaires que sont les accords dans les chaînes syntagmatiques impliquées dans le syntagme nominal et entre le SNS et le prédicat. À la suite de Canelas-Trevisi (2010) qui définit différents éléments constitutifs de tout objet d'enseignement « repérables en situation au travers de matériaux multiformes : exemples, outils métalangagiers, schémas, exercices, données de langue diverses... » (p. 3), nous nous intéressons ici à ces outils qui peuvent favoriser une approche réflexive du contrôle orthographique. Nous nous plaçons également dans la perspective de Plane et Schneuwly (2000) qui cherchent à définir le concept d'outil didactique et distinguent *l'outil didactique pour l'enseignant* de *l'outil didactique pour l'élève*. Ainsi,

[...] pour l'enseignant, les outils sont ceux qui lui permettent de créer — pour utiliser la terminologie de Brousseau (1988) — des milieux dans lesquels l'élève peut apprendre, ceux qui permettent d'agir sur les processus psychiques de l'élève pour les transformer — ces processus

3. Elalouf et Péret (2009) font un constat équivalent à propos de l'enseignement grammatical, pointant les résistances des enseignants à l'intégration de pratiques nouvelles, plus particulièrement la démarche inductive dans leur étude.

transformés étant l'objet créé, ayant une utilité [...]. Pour l'élève, il s'agit d'outils lui permettant de transformer ses propres processus psychiques et qu'il doit s'approprier pour ce faire. (Plane & Schneuwly, 2000, p. 8)

Dans le même numéro de la revue *Repères*, Schneuwly (2000) affine ensuite cette distinction en concevant les outils pour l'élève comme « des aides pour mieux gérer son propre comportement, pour mieux réussir une tâche, pour capitaliser des acquis » alors que le travail de l'enseignant consiste « à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques » (p. 23).

Cette contribution propose d'explorer l'expérimentation en classe de deux outils didactiques pour l'élève qui ont fait l'objet de propositions récentes. Ces deux outils concernent l'étude des chaînes d'accord :

- les *balles d'accord*⁴ proposées par Cogis (2005, p. 196-199) ;
- l'analyse en termes d'*apport et support d'information*⁵ issue du référentiel à l'usage des enseignants développé par Van Raemdonck, Detaille et Meinertzhagen (2011).

Nous considérerons ces outils comme des *outils métalinguistiques* puisqu'ils doivent servir de point d'appui à l'élève dans son analyse des chaînes d'accord, donc l'aider à progresser d'une approche épilinguistique à une réflexion métalinguistique (Brossard & Lambelin, 1985).

1.3. Le contexte de l'étude

Dans le cadre du suivi longitudinal, pendant trois ans, d'une classe de cycle 3 (classe à trois niveaux : CE2–CM1–CM2, élèves de 8 à 11 ans), deux séquences expérimentales portant sur l'accord au sein du groupe nominal et l'accord sujet-verbe ont été proposées, intégrant l'utilisation des *balles d'accord* (première séquence, première année du suivi, février à avril) puis l'utilisation conjointe des *balles d'accord* et de l'analyse en termes d'*apport et support d'information* (deuxième séquence, deuxième année du suivi, mars à avril). Les traces écrites de 22 puis 23 élèves ont été recueillies lors de trois tests donnés chaque année (avant la séquence, après la séquence et deux mois plus tard). Nous avons donc recueilli 135 tests (66 pour l'année 1 ; 69 pour l'année 2)

4. Voir l'explicitation de l'outil au point 2 de cet article.

5. Voir l'explicitation de l'outil au point 3.1 de cet article.

avec la possibilité d'un suivi d'une partie des élèves sur l'ensemble du recueil (les CE2-CM1 de la première année sont les CM1-CM2 de la deuxième). Ce recueil est complété d'une nouvelle passation du test initial en fin de deuxième année, soient 158 tests au total. Le test de la première séquence expérimentale porte sur une *dictée ciblée*⁶ et l'analyse de deux *phrases données*⁷ (Cogis, 2005, p. 268-279), ce qui constitue un recueil de l'utilisation des outils en situation de production (dictée) et d'analyse réflexive (phrases données). Le test de la deuxième séquence repose sur une nouvelle dictée ciblée et permet de vérifier l'éventuelle intégration de l'analyse *apport-support* aux stratégies de contrôle des élèves. La passation complémentaire du premier test autorise un autre retour en situation d'analyse réflexive.

Il s'agit d'évaluer le processus de transposition didactique interne de ces propositions (Ronveaux & Schneuwly, 2007, p. 55-56) et de discuter la pertinence de chaque outil. Nous proposons une analyse progressive des deux séquences expérimentales en explicitant la formalisation des outils didactiques et en étudiant les travaux des élèves selon trois axes :

- les élèves utilisent-ils les outils proposés ?
- lorsque les élèves les utilisent, le font-ils à bon escient ?
- peut-on mesurer un décalage entre l'outil enseigné (celui apporté par l'enseignant) et l'outil appris (celui lié à l'utilisation effective par l'élève) ?

2. Première séquence expérimentale : les *balles d'accord*

La première séquence expérimentale a été marquée par l'introduction des *balles d'accord* qui permettent de représenter les relations morphosyntaxiques à l'intérieur du groupe nominal, entre le verbe et son

6. Seuls quelques items de la dictée sont analysés : en l'occurrence 20 items qui relèvent tous de l'accord dans le syntagme nominal et du verbe conjugué avec son sujet.

7. La *phrase donnée du jour* est un outil où l'enseignant donne une phrase aux élèves et leur demande d'expliquer toutes ou une partie des graphies de cette phrase, étant entendu que l'orthographe, donnée par l'enseignant, est correcte. Les élèves sont progressivement emmenés vers une observation guidée avec l'apprentissage d'une démarche et la mise en œuvre des *balles d'accord* pour repérer les liens entre les mots et justifier l'ajout des marques d'accord pointées.

sujet ou entre l'attribut et son référent, sous la forme de signaux se déposant sous les différents mots comme sous l'impact d'une balle qui rebondit. Le signal initial est matérialisé par un point noir situé sous la marque grammaticale du premier mot de la chaîne dans le sens de lecture. Les signaux suivants (ceux où la balle rebondit) sont matérialisés par des points blancs (fig. 1). Les référents du pluriel ou du féminin se retrouvent ainsi comme distribués d'un constituant à l'autre ou d'un groupe à l'autre, signalant que des marques spécifiques doivent également être distribuées. Avec cette méthodologie d'analyse,

[...] les élèves ne sont plus dans une relecture de surface ou un processus trop abstrait mais peuvent vraiment entrer dans le fonctionnement de la phrase en le matérialisant. Les élèves peuvent visualiser les phénomènes morphosyntaxiques sans avoir à recourir à une terminologie ou des critères linguistiques trop complexes. (Cogis, 2005, p. 196)

Et l'on voit que les *balles d'accord* doivent pouvoir rebondir correctement en faisant abstraction des éventuels rupteurs présents dans la chaîne analysée (fig. 1).

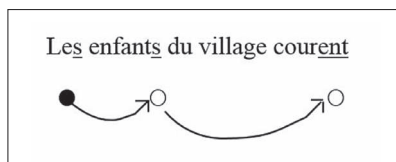


Figure 1. – Exemple de *balles d'accord* (chaînes GN et S-V).

L'intérêt de cette approche est donc de rendre visible et concrétiser le lien entre les mots de la phrase. La limite semble devoir être dans le transfert ultérieur aux notions de mot *donneur* et mot *receveur* d'accord puisque le signal initial est le plus souvent placé sous le déterminant du SN qui n'est pas le *donneur* effectif de l'accord.

Une première approche, en décembre, de l'activité de *phrase dictée du jour* (Cogis, 2005) nous a permis de proposer les *balles d'accord*, de sorte que la classe entre efficacement dans la séquence expérimentale, en février. Nous avons alors constaté la rapide adhésion des élèves à l'activité et à l'outil dans lequel ils semblaient voir une aide accessible. L'apport supplémentaire qui est apparu nécessaire, lors de cette introduction, a été de donner une chronologie dans la réalisation des *balles d'accord* et de leurs «rebonds». En fait, le glissement vers une méthodologie d'analyse s'est imposé rapidement.

2.1. Balles d'accord : analyse des travaux d'élèves

Les élèves ont massivement recours aux *balles d'accord* pour l'analyse des *phrases données* (18 élèves sur 22 lors du post-test 1 puis 19 lors du post-test 2). En revanche, elles ne sont que peu exploitées lors de la dictée (huit élèves en avril, puis seulement deux lors du post-test 2). Ces résultats sont résumés dans le tableau 1. Il est à noter que ce sont surtout les CE2 qui utilisent initialement les *balles d'accord*, ils sont cinq sur huit. En juin, les deux seuls élèves sont des CM1.

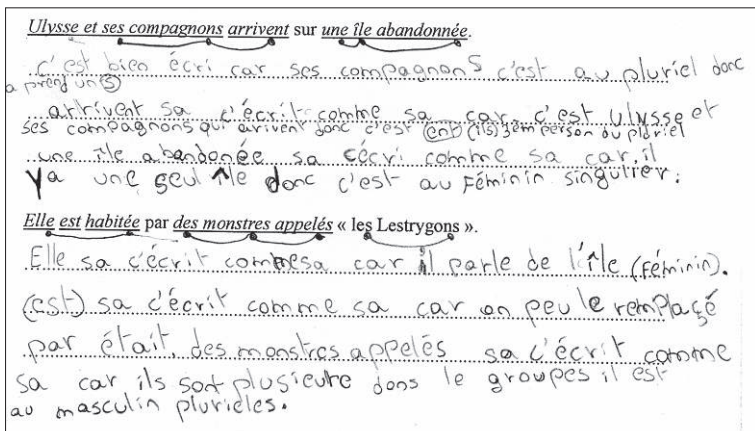
Même si les CE2 utilisent initialement l'outil dans une proportion importante pour le contrôle des dictées, cette fonction disparaît lors du post-test de juin. L'essentiel des utilisations des *balles d'accord* demeure associé aux *phrases données*. Tout se passe donc comme si les *balles d'accord* étaient perçues comme un outil d'aide à l'analyse mais pas à la révision.

	post-test 1 (avril 2009)		post-test 2 (juin 2009)	
	dictée	<i>phrases données</i>	dictée	<i>phrases données</i>
CE2 (/8)	5	5	0	5
CM1 (/8)	2	8	2	8
CM2 (/6)	1	5	0	6
<i>classe (/22)</i>	8	18	2	19

Tableau 1. – Nombre d'élèves ayant recours aux *balles d'accord* lors des post-tests (année 1, N=22).

Du point de vue de l'efficacité de l'utilisation de l'outil, maintenant, nous tournons notre analyse vers la pertinence des liens syntaxiques transcrits par les élèves et nous illustrons notre propos avec deux exemples de réponses aux phrases données du post-test 1 (les travaux de Ludovic, exemple 1, et Mario, exemple 2), ainsi que trois dictées issues du même post-test 1 : celles de Pauline (exemple 3), Ruddy (exemple 4) et Léa (exemple 5).

En contexte de *phrases données*, l'utilisation est très simple et fait apparaître les rebonds à l'intérieur des SN soulignés (*Ulysse et ses compagnons*; *une île abandonnée*; *des monstres appelés*). Par transfert, le lien sur *les Lestrygons* est souvent matérialisé (exemple 1).



Exemple 1. – Phrases données de Ludovic (année 1, CM2, post-test 1).

Ensuite, les relations SNS-prédicat⁸ sont représentées par une balle qui rebondit de *compagnons* vers *arrivent*, une autre entre *Elle* et *est*, cette dernière balle étant le plus souvent prolongée vers le participe *habitée*. Le lien entre *Elle* et *habitée* est plusieurs fois représenté directement, sans rebond sous le verbe (comme c'est le cas dans ce premier exemple) ; il s'agit de travaux d'élèves qui justifient par ailleurs l'orthographe de *est* par opposition à *et*, sans souci d'accord en personne et nombre.

C'est le lien entre le SNS complexe *Ulysse et ses compagnons* et le verbe *arrivent* qui apporte quelques enseignements complémentaires sur l'utilisation des *balles d'accord*. En effet, seuls cinq élèves font ressortir le fait que c'est tout le groupe qui commande l'accord au pluriel du verbe et qu'il y a donc deux niveaux de *balles d'accord* (exemple 2). Tous les autres élèves marquent un accord entre *ses compagnons* et le verbe, c'est-à-dire entre strictes entités au pluriel (exemple 1), dans une logique d'accord de proximité.

8. En classe, avec les élèves, le prédicat a été nommé « verbe conjugué » (désormais noté Vc) avec la volonté d'introduire une distinction solide entre le verbe (nature) et le verbe conjugué (fonction). Dans la suite de l'analyse des travaux d'élèves, nous utiliserons la terminologie de « verbe conjugué ».

^{G-NS} Ulysse et ses compagnons arrivent sur ^{G-N} une île abandonnée.
 "Ulysse et ses compagnons" il y a Ulysse et plusieurs compagnons donc compagnons avec un s. "arrivent" est un verbe à la 3ème personne du pluriel. "une île abandonnée" c'est un féminin pluriel.
 Elle est habitée par des monstres appelés « les Lestrygons ».
 Elle et y en a qui ont etc est de un et est qui est à la 3ème personne du singulier. "les monstres appelés" ils sont plusieurs à avoir un nom.

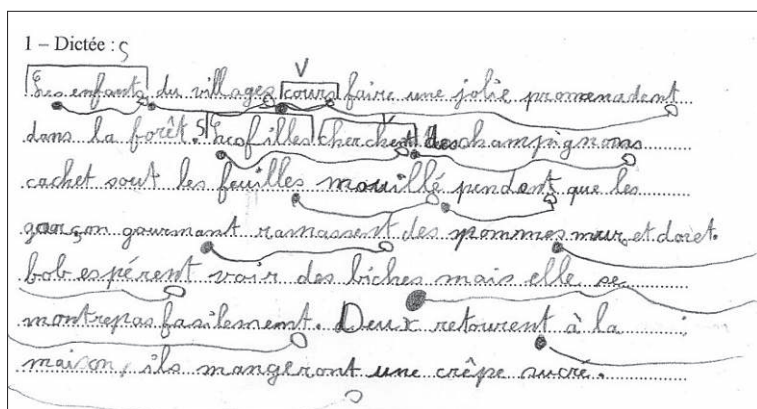
Exemple 2. – Phrases données de Mario (année 1, CM1, post-test 1).

Cette référence à la relation entre entités portant les mêmes marques apparaît comme le principal risque des *balles d'accord* : n'est-il pas un marquage à postériori, simplement visuel, plutôt que le résultat d'une réflexion syntaxique sur la phrase entière ? L'analyse des marques utilisées dans les dictées confirme ce doute. Ainsi, dans l'exemple 3, il apparaît que l'élève a lié *Elles* et *montrent* à *facilement* parce que cet adverbe porte, en apparence, un morphogramme de pluriel (entouré dans le texte). La confusion entre le morphogramme *-nt* et le morphogramme *-ent* semble bien apparaître ici. D'autant que le reste du travail de contrôle de cette dictée est excellent.

Les enfants du village comment faire une grande
 promenade dans la forêt. Les filles cherchant des champignons
 cachent tout les feuilles mouillées pendant que les garçons
 gourmands ramassent des pommes mûres et d'après Bob
 espère même les liches mais elle ne se montrent pas facile.
 De retour à la maison ils mangeront une soupe
 sucrée.

Exemple 3. – Dictée de Pauline (année 1, CE2, post-test 1).

L'exemple 4 illustre, quant à lui, le travail d'un élève qui éprouve plus de difficultés lors de la révision de sa dictée :

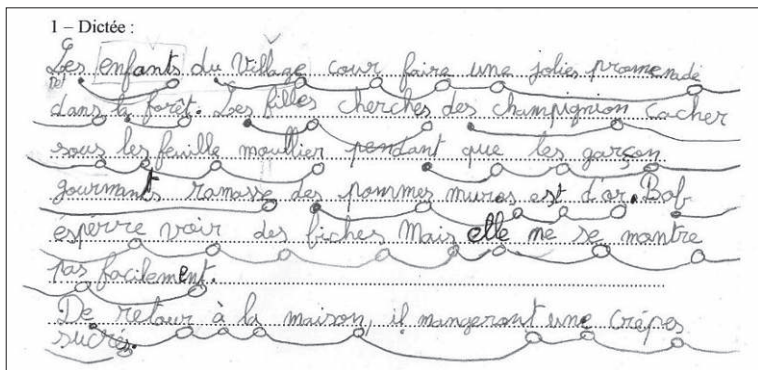


Exemple 4. – Dictée de Ruddy (année 1, CE2, post-test 1).

Les *balles d'accord* produites pourraient indiquer une recherche de liens entre finales identiques, sans discrimination entre morphogrammes et phonogrammes ou entre classes de mots (*enfants*, *villages** et *cours**; *gourmant** et *ramassent*; *retourent** et *mangeront*) ou bien des associations de mots porteurs de marques apparemment liées (*cours** et *promenant**; *pommes* et *espèrent**; *biches* et *fasilement*). L'absence visible d'ajout sur, au moins, les mots *espèrent* et *retourent** semble confirmer que les *balles d'accord* servent ici à valider les choix orthographiques initiaux et ne sont donc pas une aide réflexive à la révision.

En fait, la distribution du pluriel au nom *village* ou entre *pommes* et *espèrent* fait émerger une difficulté avec les syntagmes ou la notion de phrase (*pommes* et *espèrent* sont séparés par un point). Mais tout n'est pas erroné dans cette dictée. Ce qui se dessine ici est plutôt le risque d'une distorsion de l'outil entre l'intention et la mise en œuvre qui conférerait aux *balles d'accord* le rôle de justifier, tant bien que mal, ce qui a été écrit, sans remise en question de la logique de cet écrit, c'est-à-dire sans révision. Un risque que l'enseignant qui décide de les utiliser devra sans doute anticiper.

Lorsque la signification et le fonctionnement des *balles d'accord* ne sont pas acquis, le résultat est très différent et conduit à l'exemple 5 d'où aucune logique particulière ne se dégage, bien que la dictée produite montre un certain contrôle orthographique.



Exemple 5. – Dictée de Léa (année 1, CE2, post-test 1).

2.2. Balles d'accord : conclusions

Cette première mise en place des *balles d'accord* comme outil didactique pour l'élève apporte plusieurs informations :

- l'outil est rapidement utilisé par les élèves qui y voient une aide accessible ;
- son utilisation est essentiellement circonscrite aux activités de *phrases données* et n'est pratiquement pas exploitée en situation de dictée comme une aide au contrôle orthographique⁹ ;
- il est donc plutôt perçu comme un support de justification ;
- dans ce contexte, un détournement de l'outil est perceptible, conduisant certains élèves à lier des mots pour des raisons de similitude morphologique, avec des confusions entre morphogrammes, phonogrammes et morphonogrammes, sans impact au final sur leur activité de révision.

Cette distorsion de l'objectif initial des *balles d'accord* accompagne en fait des difficultés d'identification des mots ou des groupes de mots, ce qui ne permet pas à l'élève d'éviter des liens impossibles. Nous avons d'ailleurs pu le constater chez des élèves de niveaux différents. Pour l'enseignant, il y aurait donc nécessité à recentrer les élèves sur les classes de mots avant d'en venir aux *balles d'accord*. Pour le chercheur, l'enjeu est de penser le contexte didactique dans lequel l'outil

9. Notre corpus montre également que les *balles d'accord* ne sont pas utilisées en production écrite lors de la première année de suivi.

pourra être un appui au contrôle orthographique. Ces deux axes ont orienté notre réflexion au moment de définir la deuxième séquence expérimentale.

3. Deuxième séquence expérimentale : les *balles d'accord*, la relation *apport-support*

Il y aurait en effet nécessité de renforcer l'identification des classes grammaticales pour éviter des liens syntaxiques distribués de manière aléatoire ou forcée. Utiliser efficacement les *balles d'accord* présupposerait ainsi une maîtrise des classes et fonctions de mots ou groupes qui, à la lecture des résultats des évaluations nationales, ressort justement comme un obstacle important pour une majorité d'élèves de cycle 3. L'outil ne semble favoriser le contrôle des accords que pour des élèves qui peuvent déjà délimiter les bonnes chaînes d'accord.

L'enjeu didactique serait alors d'apporter aux élèves une méthode d'analyse des phrases qui favoriserait l'identification des classes grammaticales des constituants de la phrase étudiée. Une fois les mots ou groupes de mots identifiés, les liens possibles entre eux pourraient être définis avant d'en venir aux accords eux-mêmes : poser les *balles d'accord* et contrôler l'ajout des morphogrammes adéquats.

Parce qu'elles semblent être une entrée particulièrement intéressante pour intégrer la dimension sémantique dans les analyses grammaticales et donner du sens aux liens syntaxiques à l'intérieur de la phrase, entre mots et entre groupes, les propositions de Van Raemdonck et coll. nous ont paru à même de remplir ce rôle. Elles sont regroupées dans un référentiel de grammaire à destination des enseignants, mais que ces derniers doivent transposer pour les appliquer en classe.

3.1. Analyse grammaticale et analyse orthographique

La terminologie d'*apport* et *support* d'information a ainsi été introduite dans la classe lors de la deuxième année du suivi, complétée de la notion de *Noyau de Phrase*¹⁰ (désormais NdP) et de notre proposition initiale (et transitoire) que le syntagme verbal (désormais SV) inclut

10. Nous avons favorisé l'identification prioritaire du NdP, contrairement à ce qui est souvent proposé dans les manuels, via un questionnement sur le thème de la phrase. Ensuite, l'élève perçoit le mouvement global d'apport d'information à ce nom.

tout ce qui n'est pas dans le SNS, y compris les compléments de phrase. La silhouette de phrase est ainsi réduite à deux possibilités :

SNS – SV (Les bateaux) rentrent au port ce matin)
 Partie de SV – SNS – reste SV (Ce matin, Les bateaux) sont rentrés au port)

Nous avons limité là nos emprunts car nous étions contraints par le cursus des élèves (le vocabulaire précédemment utilisé et les activités déjà menées), ainsi que par la nécessité de ne pas modifier totalement le vocabulaire et l'approche méthodologique, alors que les élèves retrouvaient les terminologies « classiques » à leur entrée au collège.

Les modifications des voies d'analyse de la phrase sont cependant suffisantes pour modifier la démarche méthodologique. Considérer le nom noyau du SNS comme le *Noyau de Phrase* permet d'appuyer toute étude de phrase sur la recherche du nom qui supporte toutes les informations (celui dont on parle dans la phrase) et de distinguer les différentes complémentations du nom et l'apport du syntagme verbal¹¹. L'analyse débute par la dimension sémantique et, en cela, respecte le processus habituel des élèves¹². La recherche des apports d'information au NdP permet de dégager peu à peu les différents constituants de la phrase. Il est alors intéressant d'observer la relation duale entre le lien *apport-support* et le lien *donneur-receveur* d'accord qui peut se formaliser ainsi : le *support* reçoit l'information du mot ou groupe *apport* et, en « échange », lui transmet ses marques morphographiques. Inversement, l'*apport* apporte son information au *support* et, en « échange » reçoit les marques morphographiques adaptées (fig. 2).

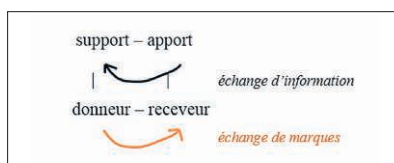


Figure 2. – Échange apport/donneur et support/receveur.

11. La méthodologie d'analyse, construite en classe et avec les élèves, prend ainsi le contrepied d'une approche qui place le verbe au centre de l'identification grammaticale des constituants de la phrase (voir par exemple les propositions de Tisset, 2010). Lors de cette recherche, cette approche initiale par le verbe ne nous a pas semblé pertinente.
12. Voir Geoffre et Brissaud (2012) pour une analyse de l'évolution des procédures cognitives des élèves.

À partir de cette symétrie de relation, notre proposition a été d'exploiter l'aller-retour entre les couples [support d'information ; donneur d'accord] et [apport d'information ; receveur d'accord] pour, une fois l'analyse des relations apport/support effectuée sur une base sémantique et grammaticale, fonder l'analyse orthographique et expliciter les marques.

Ainsi a été introduite dans la classe une double analyse de la phrase : grammaticale et orthographique. La phrase est donc écrite deux fois. Sur la première occurrence, l'élève effectue l'*analyse grammaticale* en identifiant les échanges d'information entre apports et supports. Un codage a été élaboré avec une flèche simple, sous la phrase, indiquant une relation d'apport d'information dans le GN ou entre l'attribut et le sujet, et une flèche double, au-dessus de la phrase, pour matérialiser la relation d'apport d'information du verbe conjugué au NdP. Ce qui se dégage est un mouvement global de l'information vers ce NdP.

Nous l'illustrons avec l'exemple de la phrase : *Les ailes vertes du papillon pose sur la fenêtre brillent au soleil.*

La figure 3 montre le résultat d'une trace écrite d'élève. Tous les noms de la phrase sont systématiquement soulignés pour induire le travail d'analyse des syntagmes nominaux.

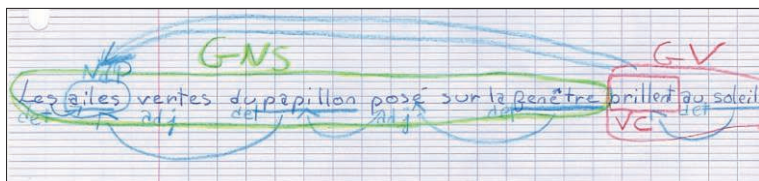


Figure 3. – Exemple d'analyse grammaticale *apport-support*.

Le nom *ailes* est le noyau de phrase qui reçoit l'information de plusieurs apports : *les*, déterminant ; *vertes*, adjectif épithète ; *du papillon*, complément du nom et *brillent*, verbe conjugué. Enfin, le verbe conjugué reçoit l'information du groupe nominal *au soleil*. Ces apports sont matérialisés par les flèches qui montrent les liens entre les constituants de la phrase.

L'intérêt est bien de partir d'une lecture sémantique pour aller vers les liens syntaxiques qui serviront de base aux distributions de marques morphographiques. On voit apparaître, sur la figure 3, le mouvement de « remontée » globale des informations vers le noyau de phrase.

Sur la deuxième écriture de la phrase, il s'agit de faire apparaître les relations orthographiques qui vont conduire à l'ajout des marques

appropriées. Nous avons ainsi réinvesti les *balles d'accord*. La limite, ici, est que les *balles d'accord* ne fonctionnent pas systématiquement comme la relation donneur/receveur puisque, dans le cas d'un groupe nominal, le mot signal est majoritairement le déterminant. Cependant, la symétrie des mouvements entre mots fonctionne dans le cas des relations syntaxiques dans le SN et entre le sujet et le verbe conjugué. De plus, il nous semblait intéressant d'exploiter deux formalismes différents pour les deux temps d'analyse plutôt que de nouvelles flèches (inverses) pour représenter la relation donneur/receveur qui auraient pu devenir source de confusion. Enfin, les élèves connaissaient déjà les *balles d'accord*. Le codage initial des *balles d'accord* a été conservé avec, en plus, une trajectoire double pour la balle qui rebondit au-dessus de la phrase et matérialise la distribution des marques morphographiques du NdP au verbe conjugué. L'analogie avec la flèche double de l'analyse grammaticale est ainsi complète. La double analyse de la phrase précédente conduit donc à une trace comme illustrée en figure 4 :

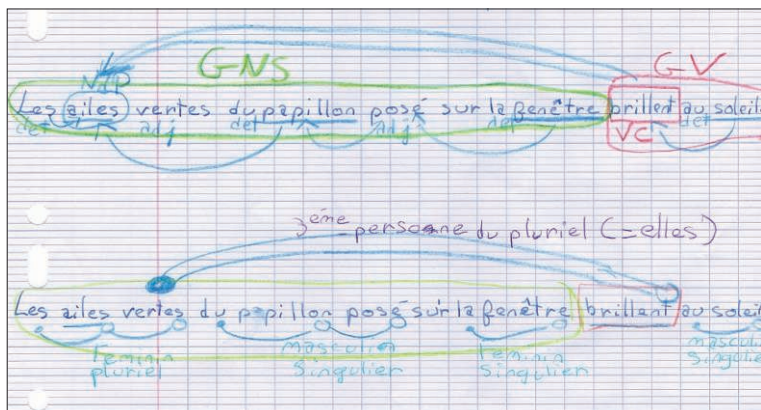


Figure 4. – Exemple de double analyse grammaticale et orthographique.

La méthode globale d'analyse de phrase et de justification de l'orthographe grammaticale se fait ainsi en deux temps selon un protocole établi avec les élèves :

- a) Recherche des apports d'information pour chaque mot : « À quel mot apporte-t-il son information ? » La relation particulière du verbe conjugué principal au Noyau de Phrase est matérialisée par une double flèche au-dessus de la phrase. Tous les autres apports sont matérialisés par des flèches simples en-dessous de

la phrase. L'ordre d'identification des différents mots ou groupes est laissé à la discrétion des élèves, car nous pensons qu'il sera fonction de la phrase étudiée et de l'élève. Il y a donc identification du *Noyau de Phrase* (NdP), du ou des verbes conjugués, identification du groupe nominal sujet (GNS) et du groupe verbal (GV). Le GNS inclut forcément le NdP, il l'entoure.

- b) Matérialisation des *balles d'accord* avec « balle double » au-dessus de la phrase entre le verbe conjugué principal et le *Noyau de Phrase*.

L'adhésion des élèves à ce travail a été importante, une fois le vocabulaire nouveau (*apport* et *support* d'information) et les nouvelles stratégies intégrés. Dès lors, aussi, qu'il a été convenu de leur fournir systématiquement le support écrit avec les deux phrases espacées, sans passer par une copie (fastidieuse dans ce cas, et sans intérêt pédagogique). Sur le seul ressenti de la classe, nous pouvons dire que de nombreux élèves ont trouvé une aisance à adopter la notion de *Noyau de Phrase* qui est vraiment en prise directe avec la dimension sémantique de la langue. Mue par un raisonnement sémantique, l'identification du noyau de phrase a peu posé de problèmes (hormis, bien sûr, le cas d'une phrase complexe à comprendre). Globalement, ce sont le vocabulaire et le déroulement de l'étude de la phrase qui sont modifiés. Ainsi, le renouvellement des commentaires-types (la phrase est désormais analysée en disant « X apporte son information à Y »...) crée une distanciation par rapport à la seule signification, pourtant à l'origine de l'analyse, favorisant l'entrée dans la dimension morphosyntaxique et l'analyse orthographique.

Nous proposons maintenant une analyse des effets de ce nouvel outil sur les productions des élèves. Comme lors de la première séquence expérimentale, nous prenons comme variable d'analyse de l'effet de l'outil le nombre d'élèves montrant des traces de son utilisation dans leur travail, cette fois-ci lors des trois tests accompagnant la dictée de la deuxième séquence expérimentale et la pertinence de cette utilisation.

3.2. Apport-support et balles d'accord : étude des travaux d'élèves

Le tableau 2 présente le nombre d'élèves ayant eu recours aux outils mis en place (traces d'analyse *apport-support* ou *balles d'accord*) lors des trois tests de la deuxième séquence expérimentale. Le tableau 3 reprend ces résultats en détaillant les niveaux de scolarisation des élèves. Huit élèves ont utilisé les *balles d'accord* dès la dictée du pré-test de cette

deuxième séquence expérimentale. Si l'on se souvient qu'ils étaient déjà huit à la sortie de la première séquence expérimentale mais seulement deux lors du post-test 2 (voir tableau 1), on constate une extension progressive de l'utilisation de l'outil. Cette analyse est renforcée par la montée à dix puis treize élèves exploitant les *balles d'accord* lors des post-tests 1 et 2.

dictée 2	pré-test	post-test 1	post-test 2
<i>apport-support</i>	0	8	2
<i>balles d'accord</i>	8	10	13

Tableau 2. – Nombre d'élèves montrant une utilisation de la relation *apport-support* ou des *balles d'accord* lors de la dictée 2 (2^e année du suivi, N=23).

Concernant l'analyse des *apports* et *supports* d'information, huit élèves l'utilisent lors du post-test 1, ils ne sont plus que deux en juin. Il est à noter que ce sont deux élèves de CE2 qui l'utilisaient déjà en avril. En revanche, un seul élève de CM2 montre des traces en termes d'*apport* et *support* d'information, très à propos puisque pour mener à bien l'accord des chaînes *un groupe de chevaliers noirs se prépare* et *des touffes d'herbe*.

Une dernière remarque concerne l'étendue des traces d'utilisation des outils. Si les *balles d'accord* sont souvent utilisées sur l'ensemble du texte, l'analyse grammaticale n'est souvent appliquée qu'au début ou sur des items spécifiques : un autre élève de CM1 les utilise uniquement pour contrôler les accords du verbe antéposé *s'échappe* et du SN *des touffes d'herbe*. Cette utilisation ciblée apparaît plutôt dans les travaux des élèves avancés qui pourraient n'utiliser cette démarche que pour les situations les plus complexes. Une autre interprétation, plus triviale, est que les traces d'analyse grammaticale cantonnées au début du texte semblent bien indiquer que les élèves ont manqué de temps pour aller plus loin. Il est vrai que le travail est long et que la gestion du temps devra être prise en compte dans une éventuelle exploitation de cet outil.

L'analyse du tableau 3 permet de compléter ces premiers résultats :

- peu de CE2 utilisent les *balles d'accord* alors que le nombre d'élèves de CM1 et CM2 augmente régulièrement, jusqu'à 10 élèves sur 15 lors du post-test 2 ;

- à contrario, seuls deux CE2 continuent d'utiliser les traces d'*apport-support* lors du post-test 2 et les CM2 ne l'utilisent pratiquement pas (un seul élève lors du post-test 1).

dictée 2 (23 élèves)	pré-test	post-test 1	post-test 2
<i>apport-support</i>	0	3 CE2– 4 CM1–1 CM2	2 CE2
<i>balles d'accord</i>	2 CE2– 4 CM1–2 CM2	3 CE2– 3 CM1–4 CM2	3 CE2– 5 CM1–5 CM2

Tableau 3. – Répartition par niveau des élèves montrant une utilisation de la relation *apport-support* ou des *balles d'accord* lors de la dictée 2 (2^e année du suivi).

3.3. *Apport-support et balles d'accord : conclusions*

Comme les *balles d'accord*, lors de la première séquence expérimentale, le nouvel outil est peu utilisé. En revanche, le taux d'utilisation des *balles d'accord* est en nette progression lors de la deuxième séquence expérimentale, avec des effets globalement plus pertinents. On peut y lire le temps nécessaire aux apprentissages et à leur stabilisation, et se demander si ce n'est pas parce qu'ils maîtrisent désormais mieux les *balles d'accord* que les élèves de Cours Moyen n'investissent pas plus l'analyse en termes d'*apport-support*. Les élèves de CE2 qui découvrent ensemble les deux outils ne montrent pas ce décalage.

Un autre facteur va dans le sens du temps nécessaire aux apprentissages : ce sont les élèves les plus avancés qui s'emparent les premiers des nouveaux outils.

4. Conclusion et perspectives

Nous avons présenté un travail de didactique expérimentale rapportant la mise en œuvre de deux outils métalinguistiques pour l'élève, récemment proposés dans la littérature, dans la perspective de l'acquisition de la morphographie en cycle 3 de l'école primaire : les *balles d'accord* et la notion d'*apport et support* d'informations. Notre analyse s'appuyait sur la double problématique de la transposition de ces outils et de leur appropriation par les élèves. Plusieurs réflexions se dégagent des résultats présentés, dans la perspective de la pratique enseignante et de la formation des enseignants.

Tout d'abord, cette étude nous semble mettre en relief la transposition interne des deux outils. Dans le cas des *balles d'accord*, il a été nécessaire de développer une méthodologie avec les élèves afin de les guider dans l'utilisation de l'outil, la proposition didactique ne se suffit donc pas à elle-même. Dans le deuxième cas, la transposition fait partie intégrante du *Référentiel à l'usage des enseignants* de Van Raemdonck et coll. Dans cette recherche, elle a été partielle et fonction du contexte de la classe observée. Là aussi, l'élaboration d'une méthodologie a été nécessaire afin de rendre l'outil exploitable par les élèves et guidant pour leur réflexion métalinguistique. Cet aspect du travail enseignant nous semble pouvoir être rattaché aux deux premières compétences professionnelles énoncées par Garcia-Debanc (2009) : *guider pour la construction de la notion* et *aider à l'utilisation de manipulations syntaxiques*.

Ensuite, deux points critiques se dégagent dans la mise en œuvre des *balles d'accord* et de l'analyse *apport-support* qui peuvent également être liés à des compétences professionnelles :

- la possible distorsion de l'outil (vue avec les balles d'accord) qui devient un obstacle aux progrès de l'élève et à la *stabilisation des apprentissages* (6^e compétence professionnelle proposée par Garcia-Debanc) ;
- le temps nécessaire à l'intégration de ces outils métalinguistiques et à leur réinvestissement, associé au décalage d'appropriation entre élèves de niveaux différents ; ce qui suppose d'*ajuster et prendre en compte l'individu* (5^e compétence professionnelle proposée par Garcia-Debanc).

Ces difficultés peuvent-elles expliquer la faible mise en œuvre des propositions didactiques sur le terrain ? Peut-être. Dans une perspective de formation, continue ou initiale, il est vraisemblable qu'un accompagnement à l'application de pratiques innovantes doit être pensé, notamment avec des protocoles et des résultats de recherches sur les effets de ces pratiques pour permettre à l'enseignant de franchir le pas, anticiper, et ne pas se sentir isolé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAR, Donald & TEMPLETON, Shane. (1998). Explorations in Spelling: Foundations for Learning and Teaching Phonics, Spelling, and Vocabulary. *The Reading Teacher*, 52, 222-242.

- BRISAUD, Catherine. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, juin 2011, 207-226.
- BROSSARD, Michel & LAMBELIN, Geneviève. (1985). Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie*, 71, 23-28.
- BROUSSEAU, Guy. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3(9), 309-336.
- CANELAS-TREVISI, Sandra. (2010). Les objets et les actions en classe de français. *Actes du colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »*, 24-26 juin 2010, INRP, Lyon. Disponible en ligne sur <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/36/86/PDF/CANELAS-TREVISI.pdf>> (consulté le 30 janvier 2014).
- COGIS, Danièle. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- EHRI, Linnea C. (1986). Sources of Difficulty in Learning to Spell and Read. *Advances in Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7, 121-195.
- ELALOUF, Marie-Laure & PÉRET, Claudie. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? Quels obstacles ? Dans J. Dolz & C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- FRITH, Uta. 1985. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Dans K. E. Patterson, John C. Marshall & Max Coltheart (dir.), *Surface Dyslexia* (p. 301-330). Londres : Erlbaum.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. Dans J. Dolz & C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (p. 99-124). Québec : Presses de l'Université Laval.
- GENTRY, J. Richard. (1982). An Analysis of Developmental Spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- GENTRY, J. Richard. (2000). A Retrospective on Invented Spelling and a Look Forward. *The Reading Teacher*, 54(3), 318-332.
- GEOFFRE, Thierry. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire : étude psycholinguistique et propositions didactiques* (Thèse de doctorat, Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble).
- GEOFFRE, Thierry & BRISAUD, Catherine. (2012). Orthographe grammaticale au cycle 3 : du morphosémantique au morphosyntaxique. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français* (p. 275-298). Namur : Presses universitaires de Namur.

- GUYON, Odile. (1997). Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5^e : les morphogrammes grammaticaux s et nt. *La linguistique : revue de la Société internationale de linguistique fonctionnelle*, 33(1), 23-40.
- GUYON, Odile. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 55-66.
- HENDERSON, Edmund. (1985). *Teaching Spelling*. Boston : Houghton Mifflin.
- PLANE, Sylvie & SCHNEUWLY, Bernard. (2000). Regards sur les outils d'enseignement du français : un premier repérage, *Repères*, 22, 3-17.
- RONVEAUX, Christophe & SCHNEUWLY, Bernard. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1). Disponible en ligne sur <<http://educationdidactique.revues.org/77>> (consulté le 18 juillet 2013).
- SCHNEUWLY, Bernard. (2000). Les outils d'enseignement. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- SEYMOUR, Philip H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-403). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- SEYMOUR, Philip H. K. (2008). Continuity and Discontinuity in the Development of Single-Word Reading: Theoretical Speculation. Dans E. L. Grigorenko & A. J. Naples (dir.), *Single-Ward Reading: Behavioral and Biological Perspectives* (p. 1-24). New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- TISSET, Carole. (2010). *Enseigner la langue française à l'école*. Paris : Hachette.
- TOTEREAU, Corinne, THEVENIN, Marie-Geneviève & FAYOL, Michel. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 147-166). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- TREIMAN, Rebecca & CASSAR, Marie. (1997). Spelling Acquisition in English. Dans L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti, (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-403). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- VAN RAEMDONCK, Dan, DETAILLE, Marie & MEINERTZHAGEN, Lionel. (2011). *Le sens grammatical – Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : Peter Lang.