

Grammaire-orthographe

Mercredi 17 novembre 2010

Compte-rendu

Présentation :

Antoine Fetet est maître-formateur à la Réunion en mi-temps annualisé (CP cette année).
Auteur des manuels *C.L.E.O.* aux éditions Retz (manuels du CE1 au CM1 avec livres du maître disponibles à la circonscription de Sens 2) et de *Verbe au quotidien*, Sceren.

Introduction :

Grammaire-orthographe à l'école : où en sommes-nous ?

C'est un domaine qui a subi de nombreux bouleversements. Le dernier en date a été le changement radical entre ce que préconisait l'ORL en 2002 et une sorte de basculement dans les programmes 2008 vers quelque chose que beaucoup ont considéré comme un retour en arrière avec l'Etude De la Langue (EDL).

Ce qui est important, c'est de s'interroger sur l'efficacité de l'enseignement de l'EDL auprès des élèves.

Qu'est-ce que cette langue ?

Qu'est-ce qui fait obstacle à l'entrée dans l'étude de la langue ?

On constate un paradoxe entre le temps consacré et le peu de rendement du côté des élèves.

D'où la recherche de pistes qui permettent d'aller vers plus d'efficacité. Dans ce domaine, il n'existe pas de méthode miracle mais des entrées intéressantes.

Ex. → Mettre les élèves face à des situations-problèmes à leur portée.

Cette démarche trouve son origine du côté de la psychologie des apprentissages (que se passe-t-il dans le cerveau des élèves qui sont en train d'apprendre ?).

Ce qui sera développé lors de la conférence :

Quelle différence y a-t-il entre mécanismes et automatismes ?

Comment se construit par étapes une compétence orthographique ?

Comment enseigner tout le programme surtout en C3 ?

Comment favoriser la mémorisation et le transfert des compétences (juste évoqué) ?

I Première partie

➤ Où en sommes-nous ?

Chez les enseignants, il ressort beaucoup de perplexité parce qu'on a eu le sentiment d'être ballotté à droite et à gauche au cours des dernières décennies, dans ce domaine.

Ainsi, sur un forum d'enseignants, on peut trouver le message suivant :

Comme je l'ai déjà dit je suis T2 et un peu perdue en grammaire...

Après avoir fait une leçon, vous donnez tout de suite un exercice sur le cahier du jour ?

Ce que j'ai fait ce matin, c'est expliquer la leçon, la faire copier, et j'ai ensuite donné deux exos à faire sur un cahier d'entraînement.

Demain je compte faire le même type d'exos sur le cahier de classe. Pensez-vous que ma manière de faire soit bien ou pas ?

→ l'utilisation du verbe « faire » est une caractéristique de notre métier : on est dans le faire. On court après le temps. Il faut pourtant se donner le temps de réfléchir à ce qu'on fait (à notre pratique), à ce qu'on a à faire et comment le faire.

On se tourne alors vers les programmes et vers un autre texte qui n'est pas tout à fait sur la même logique : le socle commun. C'est, en effet, la 1^{ère} fois qu'on s'intéresse à ce que tous les élèves doivent posséder à l'issue de l'enseignement obligatoire (3^{ème}).

Ce qui est innovant avec ce texte, c'est qu'on ne voit plus les programmes du côté de ce qu'il y a à enseigner mais du côté de ce que les élèves doivent savoir.

Ce socle commun est une question d'éthique professionnelle (ne laisser aucun élève au bord du chemin et réussir à faire progresser tous les élèves) → Comment faire pour que les élèves ne décrochent pas du programme et ne restent pas sur le bas côté ? Mais c'est difficile.

On dispose encore d'un autre texte : les « progressions » annuelles. Parfois, on en fait une mauvaise interprétation. Dans l'introduction de ces progressions, il est indiqué qu'il s'agit de « repères pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages ». Si on regarde à l'intérieur d'une année, il n'y a pas de chronologie installée. Est-ce alors une programmation ? Pas plus. Ce qui est absent dans ces « progressions », c'est une hiérarchisation des notions à enseigner (objets d'étude plus ou moins importants). Ainsi, la relation sujet-verbe prend plus de temps que l'étude de pseudo-homophones (donc et dont par ex.). Cette hiérarchisation est bien du ressort de l'enseignant, au nom de la liberté pédagogique. Le mot-clé (important) = repères. Il s'agit donc d'indications générales. Il ne faut pas prendre ces progressions au pied de la lettre. Ce ne sont pas des prescriptions.

Pour respecter l'esprit du socle, il ne faut pas perdre des élèves au fur et à mesure que l'année progresse.

➤ **Langue, norme, grammaire, orthographe : des rapports pas si simples...**

La langue française est comparable à l'image des papillons (illustrations sur des ouvrages où l'on fixe des images et une autre image apparaît).

La langue ne pose pas de problème au quotidien, les élèves l'ont acquise à force d'y être confrontés. Les acquis se font sans conscientisation (à force d'y être confronté). C'est vrai pour l'oral. Notre rôle, c'est de faire découvrir la dimension qui structure la langue → l'étoile (comparaison avec l'image des papillons).

Ex. avec la phrase *Les enfants jouent dans la cour.*

Liste des compétences/connaissances que nous, adultes, mettons en œuvre (ce qu'on fait inconsciemment lorsqu'on a une phrase comme celle-là en tant qu'adulte parce qu'on l'a automatisé) →

GN au pluriel, relation avec le verbe (-ent), cette chaîne d'accord s'interrompt après le verbe et, parmi les homophones, on sait d'emblée lequel on choisit.

Pour les élèves, au contraire, rien n'est automatisé, tout reste à apprendre.

La difficulté des élèves va être non plus d'envisager la langue comme un outil utilisé spontanément, implicitement comme à l'oral mais de l'envisager pour la manière dont elle est structurée. Il faut donc faire un effort de décentration. On ne peut pas faire l'économie de cet effort-là. La difficulté majeure pour les élèves est d'adopter de manière quasi simultanée un double point de vue : celui de la parole (langue en action) utilisant des savoirs implicites (ex. une souris verte) et celui de la langue (objet d'observation) demandant une décentration par rapport à l'usage courant et exigeant des savoirs explicites (les oiseaux volent). Les structures de la langue, c'est ça le travail de l'école. Le seul endroit où l'on peut apprendre ces savoirs explicites est l'école. L'enseignement de la grammaire/orthographe vise à entraîner ce va-et-vient entre ce que je veux dire et comment je vais le dire (changement de focalisation). Il faut donc faire un travail d'entraînement pour passer du sens à la forme. C'est coûteux au départ, mais il faut automatiser ce geste.

➤ **L'orthographe rénovée (l'orthographe révisée de 1990 est la référence dans les programmes du C3 et du collège)**

De quoi s'agit-il ? → Traits d'union, régularisation d'exceptions qui n'ont pas lieu d'être, disparition d'un certain nombre d'accents circonflexes sur le i et le u.

Tout ce qu'on a assimilé et donc automatisé, va de soi pour nous.

Ex. la notion de phrase

Pour voir le problème de la notion de phrase chez les élèves, faisons un détour par le passé → Très vieil almanach de 1497 en ancien français : la notion de phrase n'existait pas, n'était pas stabilisée comme aujourd'hui. Pour les élèves, l'organisation de la langue n'est pas plus logique que dans cet exemple. Il faut qu'ils découvrent le français contemporain. Point essentiel : ce qui pour moi ne pose pas de problème, pour certains élèves ne va pas de soi. Avoir toujours cette préoccupation. L'organisation de la langue n'a rien de logique a priori.

Ex. parallèle avec l'anglais.

Souvent on justifie des règles, des procédures, des régularités pour des raisons de logique.

La langue est un objet social avant d'être un objet scolaire. L'élève a appris à parler dans son univers familial, arrive avec son bagage familial. Il s'aperçoit ensuite que la langue qu'il parle n'est pas conforme à celle qu'on attend de lui à l'école.

Actuellement, on assiste à une évolution de la langue. Ex. je rentre sur Paris (17 500 occurrences dans google) au lieu de je rentre à Paris (seulement 12 000 occurrences).

Je vais au dentiste (4 670) / Je vais chez le dentiste (129 000). Socialement, ici ce n'est pas acceptable. C'est pourtant le même phénomène grammatical de glissement d'une préposition à une autre. Au point de vue purement grammatical, il n'y a pas de raison que ce soit accepté dans un cas et pas dans un autre.

Ex. de discours de nos élites qui font du pronom relatif « lequel » un mot invariable → « ...et j'ai une règle auquel je tiens » J. Drey.

Faire en sorte que les problèmes de syntaxe des élèves les plus en difficulté et qui viennent souvent des milieux les plus défavorisés de la société ne soient pas handicapés par une mauvaise maîtrise de la langue et stigmatisés quand ils vont s'insérer dans la société et dans leur vie de citoyen (esprit du socle commun).

➤ **Accéder à la conceptualisation (problème plus didactique)**

C'est le fait d'avoir assimilé des concepts, des notions générales, des catégories générales qui permet d'accéder au sens et à l'orthographe quand on a à écrire.

Ex. Victor et Marion jouent à la marelle.

Victor et Marion jouent à l'arrière de la voiture.

Immédiatement, lorsqu'on regarde ces deux phrases, on sait qu'elles n'ont pas le même statut du point de vue sémantique (« jouer à quelque chose » n'est pas équivalent à « jouer quelque part ») et du point de vue de la structure (dans un cas, COI ou complément de verbe ou complément essentiel et dans l'autre, CCL ou complément de phrase ou complément non-essentiel). C'est ça, la conceptualisation.

Autre ex. un peu plus subtil :

Les chauves-souris chassent la nuit.

Les premiers rayons du soleil chassent la nuit

Parallèle avec un ex. d'équation au collège (4^{ème}) avec le produit en croix. Derrière cette activité, il y a le concept de proportionnalité qui n'est pas visible par un certain nombre d'élèves.

C'est la même chose en grammaire. Les élèves ne savent pas pourquoi on fait les choses, pourquoi une procédure s'applique ou pas, ils retiennent parfois les règles mais sans avoir la conscience complète des différents enjeux recouverts par les procédures. Il faut donc les aider à aller de la tâche (action concrète) au concept (réussir à dépasser le « faire »).

Il faut accéder à la maîtrise des procédures pour permettre la prise de distance nécessaire à la conceptualisation (attention disponible pour aller plus loin).

Beaucoup d'élèves méconnaissent la norme ou la considèrent comme n'allant pas de soi. Cette norme (grammaire/orthographe) n'est quasiment jamais au premier plan de leurs préoccupations.

« Faire » de la grammaire ne conduit pas automatiquement à la conceptualisation. Souvent, on a le sentiment du peu d'efficacité du temps passé à la grammaire-orthographe.

II Deuxième partie

➤ **Enseigner plus efficacement**

- Reconsidérer la manière dont nous avons acquis certaines notions de la grammaire ou de l'orthographe.

Ex. avec le participe passé « lavé ». Problème énorme de l'accord du participe passé. Pourtant, cette question n'est pas récente → En 1754, l'abbé d'Olivet (participes passifs) appliquait déjà le principe de précaution appliqué à la grammaire. Donc ici, tant qu'on n'a pas écrit ce qui a été « lavé », on ne peut pas accorder (on peut encore changer d'avis).

D'après J. Dion, Serperau 2004 Grammaire, conjugaison, orthographe, cycle 3 Bordas :

| | |
|---|--|
| <p>Je range les chemises lavées et repassées. Les tables ont été lavées à l'éponge. Ta mère a lavé les assiettes. Les couverts qu'elle a lavés sèchent dans l'égouttoir. Ta chemise a été lavée à la main. Les filles se sont lavées. Les filles se sont lavé les cheveux. Tes mains, tu les as lavées ?</p> | <p>Je range les chemises lavées et repassées. Les tables ont été lavées à l'éponge. Fabien a lavé les assiettes. Les couverts qu'elle a lavés sèchent dans l'égouttoir. Ta chemise a été lavée à la main. Les filles se sont lavées. Les filles se sont lavé les cheveux. Tes mains, tu les as lavées ?</p> |
|---|--|

→ règle d'action efficace.

A l'usage des élèves, cette règle d'orthographe qui s'appuie sur le sens de la phrase, sur l'acte d'écriture en train de se faire, est extrêmement plus efficace que le corpus de règles qu'il faut posséder pour réussir à accorder ou pas le participe passé. Les élèves, dès le CE2, peuvent posséder ce moyen. Les élèves sont en mesure de réussir à maîtriser l'orthographe sans avoir besoin de ce corpus grammatical qui sera appris par ailleurs (nomenclature et catégories grammaticales).

→ Proposer des procédures à la portée des élèves (sens que porte la langue).

- Interroger la manière dont on organise traditionnellement les progressions et programmations

Souvent, dans les progressions des manuels, on trouve ceci pour étudier le présent de l'indicatif (CE2) :

Le présent des verbes du 1^{er} groupe,
Le présent des verbes du 2^{ème} groupe,
Le présent des verbes du 3^{ème},
Le présent d'avoir, être, aller, faire,
Le présent, synthèse et évaluation.

→ Cela représente 1 heure pour chaque chapitre (= 5 h en tout). On se rend souvent compte que le temps consacré n'a pas été très efficace et que les élèves n'ont pas retenu grand-chose et mélange un peu tout...

Autre proposition : reconsidérer la notion de groupe (1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}). Se mettre dans la position d'un élève qui a envie d'écrire un verbe et qui cherche sa terminaison (notamment pour le singulier).

1^{er} thème d'étude → Au présent comment choisir entre -e, -es, -s, -t ?

Ex. Je dor... -e ou -s ?

Procédure binaire proposée :

Si c'est un verbe en -er / si ce n'est pas un verbe en -er. De cette manière, on répond de manière pragmatique à une question que se posent réellement les élèves. → Aider les élèves à choisir.

Je dore au soleil. / Je dors au soleil.

2^{ème} thème d'étude → étudier être, avoir et aller

3^{ème} thème d'étude → étudier les quelques cas qui sont également au programme du CE2 (verbes en -dre, vouloir, pouvoir et les verbes qui font -tes à la 2^{ème} personne du pluriel)

Pour organiser ces 3 thèmes d'étude :

Semaine 1 à 5 : apprentissage spiralaire et modulation de la longueur des séances à l'intérieur de chaque semaine →

Semaine 1 : savoir choisir entre les bonnes terminaisons (-e, -es, -s, -t) → 2 séances (1 de 45 et 1 de 30 min pour l'entraînement)

Semaine 2 : on démarre le travail sur le présent des verbes être, avoir, aller → 2 séances (idem)

Semaine 3 : on démarre le présent -ds, -d, -x, -tes → 1 séance 20 min...

⇨ Total de 5 h mais sur 10 séances (plus courtes)

Pourquoi faire comme ça ? C'est la psychologie de l'apprentissage qui nous explique comment fonctionne l'esprit humain quand il est en train d'apprendre quelque chose (pas spécifique à la grammaire-orthographe).

On visionne un schéma avec la courbe de quelqu'un qui commence un apprentissage. Au bout de 4 entraînements, la performance est assez importante (période d'apprentissage). Si on arrête après, on constate un déclin brutal de la performance.

Autre fonctionnement : après une période d'apprentissage, on met en place une période de poursuite donc il s'opère une stabilisation de la performance et ensuite la compétence est stabilisée.

→ Cela demande une réorganisation de l'emploi du temps et de la programmation.

Pour enseigner plus efficacement :

Réinterroger ses propres connaissances

Proposer des procédures à la portée des élèves

Entraîner souvent, sur le long terme, et faire expliciter.

➤ **Le retour de la leçon ?**

Que met-on derrière le mot leçon ?

- leçon traditionnelle : activité de découverte de manière à accéder le plus rapidement possible à un savoir qui émerge puis leçon ou directement leçon (mais plus rare). Puis exercices d'application (mais la performance est fragile, floue, et le savoir-faire est flou également).

Ce n'est pas la solution à nos problèmes.

- autre proposition : les situations-problèmes (à l'image de ce que l'on fait en sciences). Il s'agit de mettre en œuvre un savoir-faire que les élèves n'ont pas encore. Mettre les élèves en chemin vers un savoir-faire qu'on cherche à leur faire acquérir (situation-problème proche de leur ZPD). Mettre les élèves face à un entraînement réitéré des procédures. Le savoir-faire va s'affiner (la compétence s'affine) et devenir de plus en plus net et précis. Dans ce schéma, c'est seulement à la fin qu'on peut institutionnaliser le savoir (du moins, pas trop tôt). On s'appuie alors sur un savoir-faire solide parce qu'ancré concrètement dans une expérience réelle.

➤ Mettre les élèves face à des situations-problèmes à leur portée

Ex. avec l'accord de l'adjectif en CE1 (en ZEP)

Situation proposée d'emblée :

Choisis les adjectifs pour compléter le texte, puis colore le dessin.

1

L'accord de l'adjectif

| | | |
|--------|--------|--------|
| jaunes | verts | rouges |
| bleus | grisés | noirs |

Son bec est _____ .
 ses pattes sont _____ .
 ses ailes sont _____ .
 Elle porte des lunettes _____ .
 et un tee-shirt _____ .
 à rayures _____ .

1^{er} type d'élève : oubli d'une partie de la consigne (ne fait que le coloriage). Les savoirs implicites permettent d'entamer le travail plus conceptuel (vert → vertes). Pas de grande performance.

Autre type d'élève : celui pour lequel le respect de l'écriture des adjectifs dans les étiquettes proposées est difficile et le -s à jaune n'est pas perçu (le bec est jaune). Logique plus scolaire.

Autre type : quelques élèves ont tout juste. Ces élèves se souviennent de micro-savoirs et les utilisent à bon escient pour réussir l'activité (ex. au CP on sait que quand il y en a plusieurs, on met un -s). Ils ont remarqué que certaines lettres qui terminent les adjectifs ont une importance. Séance de 10-15 min avant la mise en commun.

Les échanges permettent de se focaliser sur l'enjeu réel de l'activité. Il faut alors de nombreuses rencontres avec ce type d'activités (même format pour toutes). C'est la période de sécurité intellectuelle et presque affective. On laisse le temps de réussir mais surtout de réfléchir, formaliser ensemble les mots qui vont permettre de rentrer dans cette notion.

2

L'accord de l'adjectif

| | | |
|-------|--------|-------|
| bruns | bleus | bruns |
| noirs | jaunes | noirs |

Léo a les cheveux _____ .
 Il porte des chaussures _____ .
 un pantalon _____ .
 et une chemisette _____ .
 Il joue avec trois cubes _____ .
 et un cube _____ .

3

L'accord de l'adjectif

| | | |
|--------|-------|-------|
| jaunes | gris | rouge |
| bleu | verts | noir |

Elle a un parapluie _____ .
 des bottes _____ .
 une veste _____ .
 un pantalon _____ .
 et un chapeau _____ .

4

L'accord de l'adjectif

| | | | |
|--------|--------|-------|--------|
| rouges | blonds | verts | blonds |
| blond | verts | noirs | noir |

Jules a les cheveux _____ .
 Il porte un short _____ .
 une chemisette _____ .
 et des chaussures _____ .
 Il a trois poissons _____ .
 et un poisson _____ .





Plus loin, on propose la palette de toutes les formes existantes (ex. jaune et rouge n'ont que 2 formes contrairement à noir par ex.).

| | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| jaune - jaunes | gris - grise - grises |
| vert - verte - verts - vertes | noir - noire - noirs - noires |
| bleu - bleue - bleus - bleues | brun - brune - bruns - brunnes |
| rouge - rouges | blond - blonde - blonds - blondes |

Date : _____

Milama a les cheveux _____
 Elle a une robe _____
 et des chaussures _____
 Hier, elle a porté une casquette _____
 et un pantalon _____

Il s'agit de prendre en compte la réalité de la langue. CE1 sur 2 mois : niveau de réussite satisfaisant pour tous les élèves. Puis proposition d'une nouvelle activité : écrire le GN en entier (deux cercle vert).

| | |
|--|--|
| <p>Elève qui réussit normalement bien...</p> <p>Je vois :  = deux cercles verts  = trois triangles rouges  = quatre rectangles jaunes  = un carré bleu</p> | <p>En passant, l'enseignant interroge l'élève : « comment tu as fait pour écrire ce GN ? » deux cercle vert / trois triangles rouges (parce que -s à trois). On travaille ainsi à la fois sur la forme et la structure.</p> |
|--|--|

Autre situation-problème au CE2 : forme affirmative et négative.

Transforme la première partie de la phrase pour qu'elle retrouve un sens normal.



Je ne mange jamais de glace, car c'est mon dessert préféré.
Luc joue encore de la trompette, il a arrêté l'année dernière.
Je ne suis jamais allé au Maroc et j'y retourne cet été.
J'ai déjà mangé des escargots, mais j'aimerais bien y goûter.
Maman ne va pas être contente, j'ai réussi ma dictée.



Il faut donc passer par le sens pour résoudre le problème de grammaire. Ce n'est pas juste un travail de grammaire, c'est aussi un travail d'expression : trouver les mots justes pour s'exprimer avec finesse, avec détails sur ce qu'on veut dire.

Autre ex. toujours au CE2, sur les compléments essentiels →

Pour s'entraîner

Recopie ces phrases et ajoute un complément aux verbes quand c'est indispensable. Aide-toi des dessins. N'oublie pas les points à la fin des phrases !



La neige a fondu
Toute la famille cueille
Le ballon a roulé
Mattéo fait
Le temps va changer
Je caresse



On va vers la notion de complément en travaillant d'abord sur le sens. C'est toujours le moment de la mise en commun qui est essentielle.

Autre situation-problème au CE1 sur l'accord sujet-verbe →

Observe le dessin et écris 2 phrases pour chaque dessin (étiquettes-mots proposées).

The first exercise shows a drawing of a lion and a lioness. Labels include: le, la, observe, le, l'homme, l'explorateur. Below are two grid lines numbered 1 and 2.

The second exercise shows a drawing of a boy and a girl. Labels include: le, aide, pense, mûre, le. Below are two grid lines numbered 1 and 2.

La relation sujet-verbe est ici éprouvée concrètement.

Ce qui est important, c'est de proposer des activités courtes (10-15 min mise en commun comprise) mais nombreuses. Petit à petit le concept de sujet-verbe émerge.

Au CM1, situation quasi-identique : composer toutes les phrases possibles avec les éléments proposés.

une carte postale

les élèves du CM1

recevoir

le maire de la commune

Certains élèves considèrent que la grammaire est une langue bizarre qu'on n'utilise pas chaque jour.

Ici, on travaille toujours sur le sens et la manière dont la langue se structure.

→ Les situations proposées sont des situations

- dont les élèves ont la maîtrise réelle,
- qui impliquent des va-et-vient constants entre forme et sens,
- qui comportent un enjeu (astuce pour réussir qui renforce la motivation),
- que l'on propose souvent mais à petites doses.

➤ Une vision réaliste de l'apprentissage

Phrase à proposer aux élèves (formulée par Patrick Picard) pour leur donner une idée juste de ce qu'est apprendre.

Pour apprendre :

| | |
|---|---|
| On fait d'abord : tous ensemble (avec enseignant et pairs) lentement à haute voix (importance de la verbalisation) en y réfléchissant | ...ce que chacun saura faire : seul rapidement dans sa tête sans y penser |
|---|---|

➤ Processus d'automatisation : mécanisme ou automatisme ?

À propos de la fixation des connaissances acquises :

Leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes.

Programmes du Cycle 3 – 2008

Dans les IO de 1945 sur les homophones grammaticaux, on trouvait :

Apprend / exécute. « Le moment venu, se déploiera la réflexion » mais ce moment ne venait jamais parce que les élèves (en majorité) n'avaient pas accès au lycée.

Compte-rendu d'une expérience de M. Fayol → Dictée et tâche de mémorisation simultanées:
Le facteur prend les lettres et il les timbre. → Aucun des adultes lettrés ne fait de faute parce qu'ils ont automatisé ce piège orthographique donc pas de problème lorsqu'on fait une simple dictée.

Par contre, si, en même temps calcul mental et même type de dictée (calcul mental intercalé entre groupes de mots) → 40 % d'erreurs chez ces mêmes adultes.

Il n'y a donc pas de véritable automatisation.

Ce type d'expérience tend à faire penser qu'il y aurait 2 processus qui se mettent en œuvre non pas simultanément mais en parallèle dans le cerveau :

1^{er} type de savoirs et savoir-faire activés → Nom/verbe, compétence stratégique (cas particulier). C'est une tâche de fond qui n'interrompt pas l'acte d'écrire.

2^{ème} type → Activation d'un lexique orthographique

Le cerveau humain a des capacités limitées lorsqu'on lui propose trop de tâches simultanées.

Ce qui semble automatisé ne l'est donc pas complètement puisque qu'un facteur peut déstabiliser ces compétences orthographiques : combien de tâches on a à faire en même temps ?

→ Il n'y a pas de méthode qui garantisse l'automatisation complète de l'orthographe.

➤ Comment se construit une compétence orthographique ?

1^{ère} étape : compétence analogique

→ Intuition que tel cas de figure ressemble à tel autre (bouquet, paquet). Pas d'explications, de justification, on se sert seulement d'analogies.

| | |
|---|---|
| <p>Ex. « et » Au CP, lorsqu'un élève veut écrire : Maman [e] papa vont au cinéma.</p> | <p>Lui proposer la liste suivante pour l'aider : un chien et un chat une pomme et une poire toi et moi ...</p> |
|---|---|

2^{ème} étape : développement d'une compétence procédurale. On donne des règles, des procédures permettant de résoudre des problèmes orthographiques.

| | |
|---|--|
| <p>Même ex. Maman [e] Papa vont au cinéma.</p> | <p>Deux éléments qui s'ajoutent ? Remplacement par <i>et puis</i> ? Verbe être ? Mot invariable, de même nature que <i>ou</i> ? ...</p> |
|---|--|

3^{ème} étape : automatisation et/ou récupération directe en mémoire. On ne se pose plus de questions.

| | |
|---------------------------------------|---|
| <p>Maman [e] papa vont au cinéma.</p> | <p>Récupération en mémoire : Abstraction d'une classe de situations X + Y Classe des conjonctions de coordination Bloc mémorisé « <i>Maman et papa</i> » ...</p> |
|---------------------------------------|---|

Diapo : La Belle est la Bête (album) → moment d'hésitation parce que ça ne correspond pas au bloc mémorisé.

Ce processus démarre avec l'apprentissage de la lecture et se termine vers 14-15 ans (processus de maturation du cerveau humain). L'orthographe s'acquiert jusqu'à la 3^{ème}.

➤ Comment enseigner tout le programme ?

C3 : 20 catégories de verbes et 12 temps verbaux.

Cette liste ne signifie pas que chaque item constitue à une leçon à part entière. Les particularités de certains verbes ne sont pas propres qu'aux verbes et concernent également les noms (maçon, avançons)... → règles générales d'orthographe du français.

Il faut penser à une réorganisation des notions qui ne constituent pas des titres de leçons.

Le système verbal est souvent étudié de manière cloisonnée. Du coup, pour les élèves, chaque verbe est un cas particulier.

→ Il y a 3 catégories de verbes en français :

- Verbes en -er
- Verbes en -ir, -re et -oir (2^{ème} groupe et grande partie du 3^{ème})
- Verbes en -dre

Que faire des verbes irréguliers ? ex. du verbe « dire » : son seul problème, c'est « vous dites » (tout le reste est une conjugaison régulière)

→ Apprendre les quelques exceptions qui sont au programme.

➤ Comment favoriser la mémorisation des règles et des procédures ?

Un certain nombre d'élèves reviennent à la maison avec des leçons à apprendre qu'ils ne comprennent pas, ne peuvent pas apprendre (apprendre par cœur). L'enjeu réel de la leçon n'est pas compris.

Ex. noms propres et noms communs (ex. commentés)



Il faut aider les élèves à assimiler une nomenclature particulière :

Utiliser une langue accessible

Etre clair sur les attentes

Faire de l'aide-mémoire un outil quotidien

Favoriser la continuité sur le cycle.

Avoir une attention spécifique dont on rédige les leçons : ex. → l'alphabet comprend 26 lettres (en CE1, trouvé dans un manuel). Préférer « Dans l'alphabet, il y a 26 lettres ».

Proposer au bas de la leçon un petit corpus d'activités orales pour la maison. Cela permet de s'assurer qu'il a appris mais également compris la leçon.

Conclusion :

Des principes :

- Enseigner votre langue avec passion et enthousiasme
- Avoir un regard plus impliquant et motivant
- Hiérarchiser les priorités (l'exigence du socle commun doit être la priorité absolue)
- Ne pas se décourager, les difficultés rencontrées pas les élèves ont existé à toutes les époques.

Questions :

Dans l'exposé, vous partez d'une situation de recherche et dans le manuel, il y a plusieurs situations d'entraînement qui se ressemblent beaucoup, qu'en est-il pour les élèves qui ont un savoir-faire déjà rapide ? Ne risquent-ils pas de se lasser ?

Comment on organise traditionnellement la différenciation ? Je ne suis pas partisan de proposer une différenciation en simplifiant ou en proposant une activité plus courte (l'écart risque de grandir). Pour moi, dans la mesure où les activités sont stabilisées (dans une série, on retrouve la même consigne, le même degré de difficulté) pour tout le monde, les plus faibles progressent. Pour les « meilleurs », l'impression qu'ils donnent de ne pas avoir besoin d'entraînement est souvent fautive. Pour stabiliser des compétences, notamment en orthographe, ils ont besoin d'activités qui se répètent. Deuxième chose : la rubrique « Pour aller plus loin » est proposée en ce sens. Ça prend les notions, les objets d'étude sous un autre angle. Ce sont des activités plus exigeantes, plus complexes. On fait de la différenciation par le haut.

Qu'en est-il de l'évaluation ? Série d'entraînements au début mais quel type d'exercice pour évaluer ? Type différent ?

Je ne sais évaluer que ce que j'ai contribué à faire apprendre. Je m'inscris dans le mouvement qui s'appelle le Mouvement contre la constante macabre (concerne plus le collège et le lycée). En évaluation, les élèves ont souvent le sentiment d'être piégés.

Je vois l'évolution dans la progression des résultats au fil d'une série d'entraînements. J'estime que c'est une injustice quand on lance les élèves dans une évaluation alors qu'on ne les y a pas préparés. Avec ce mode de fonctionnement, il n'y a pas de « période » d'évaluation.

Est-ce que ça signifie la fin des contrôles avant ou après les vacances ?

Non, je confirme qu'il n'y a pas de période d'évaluation dans ma pratique de classe.

Comment vous évaluez les performances (chiffré, pastilles de couleurs...) ?

Le choix de « comment ? » est laissé libre. Moi, je choisis quelque chose de moins culturellement connoté que l'exemple du 10/20 (pas si mal). J'ai enseigné 2 ans aux EU où l'on procédait à des évaluations par pourcentage de réussite. J'ai choisi ce système.

J'ai cru comprendre que vous avez une classe de CMI ?

J'ai fait tous les niveaux. Actuellement, j'ai un CP. Je n'ai rien édité dans ce niveau.

Comment les élèves s'en sortent aux évaluations nationales CE1 et CM2 ? Notamment, si vous proposez toujours le même genre d'exercices ou de consignes dans votre classe ?

Le but des évaluations nationales est d'avoir un outil statistique qui permet d'évaluer comment se comporte l'ensemble des élèves de CE1 et CM2 (pas évaluer le niveau de chacune de nos classes). C'est douloureux de voir ses élèves échouer. A mon sens, la présentation des évaluations nationales, notamment pour les CE1, est déplorable. Pour autant, doit-on avoir une stratégie pour bachoter ? Ça s'est passé dans les pays anglo-saxons depuis les années 98-2000. Avec des conséquences plus fortes que ce qu'on peut connaître en France avec des menaces de fermeture d'école s'il n'y avait pas 5% de performance en plus par rapport aux résultats des dernières évaluations. C'était vraiment du management. Je me refuse au bachotage.

Par exemple, par rapport à CLEO CE1, il faudrait changer l'ordre d'apparition des notions et entrer directement dans la grammaire et conjugaison dès le 1^{er} septembre. Pour moi, c'est contraire à mes convictions (accrocher tous les élèves aux wagons et n'en perdre aucun). Ma programmation est conçue de manière à être conforme à l'intérêt des élèves et tant pis pour les statistiques.