

Observation réfléchie de la langue française

Document d'accompagnement

Nous tenons à remercier les spécialistes qui nous ont apporté leur concours par leur présence, par leurs textes et plus particulièrement

Anne Armand, inspectrice générale, groupe des lettres

Josiane Boutet, professeur des universités à l'IUFM de Paris et à Paris VII

Viviane Bouysse, chef du bureau des écoles à la DESCO

Françoise Chamblas, IEN adjointe à l'inspecteur d'académie de le Drôme

Bernard Combettes, professeur des universités, Nancy II

Michel Fayol, professeur des universités, Clermont-Ferrand

Claudine Garcia Debanc, professeur des universités à l'IUFM de Toulouse

Catherine Hugault, IEN, circonscription de l' AIS I, académie de Versailles

Jean Hébrard, inspecteur général, groupe de l'enseignement primaire

Michèle Leblanc, chargée d'une mission d'inspection générale, groupe du 1er degré

Marilyne Remer, DESCO

Martine Safra, IG inspectrice générale, groupe de l'enseignement primaire

Alain Trouillet, IEN de la 5^{ème} circonscription de Haute-Garonne, académie de Toulouse

M. Riegel, J-Ch. Pellat, R. Rioul, auteurs du texte de référence qui nous a souvent guidés pour notre travail (*Grammaire méthodique du français*, PUF 2002).

Avant- propos

La maîtrise de la langue française, objectif majeur du programme de l'école élémentaire, donne lieu à des contenus spécifiques, mais elle se construit aussi au travers de l'ensemble des apprentissages. La présente brochure a pour objectif d'aider les enseignants à concevoir les apprentissages langagiers au cycle III.

Consacrée pour l'essentiel aux apprentissages que les programmes de 2002 regroupent sous le nom d'observation réfléchie de la langue, elle rappelle également les liens à établir avec l'ensemble des domaines du cycle III et propose des pistes de travail sur la part qui doit être consacrée à ces apprentissages dans toutes les disciplines. Un chapitre particulier concerne les démarches ; il propose des exemples de situations d'apprentissage et d'outils de travail pour les élèves et pour le maître.

Conformément aux programmes eux-mêmes, cette brochure fait une large part à la grammaire de phrase tout en abordant des phénomènes qui se situent au-delà (substituts, connecteurs, valeur des temps verbaux). Orthographe et lexique font chacun l'objet d'un chapitre particulier. En revanche, l'approche systématique des différents types de textes et de discours est réservée aux programmes de l'enseignement secondaire dont elle constitue l'ossature. Les tableaux présentés dans le chapitre *Les attentes à l'école primaire* explicitent, notion par notion, les objectifs de l'enseignement, les compétences attendues des élèves et celles qui sont en cours d'acquisition à l'issue de l'école primaire.

Les quatre chapitres centraux (*Syntaxe de la phrase et morphologie*, *Au-delà de la phrase*, *Le lexique* et *L'orthographe*) comportent une première partie, rédigée dans l'esprit des fiches connaissances de l'enseignement des sciences. C'est un rappel des notions nécessaires à l'enseignant ; il ne s'agit évidemment pas là d'un programme pour les élèves. Ensuite, pour les notions relevant de la grammaire de phrase comme pour les premiers éléments concernant le texte travaillés à l'école primaire, sont données des indications précises sur l'organisation des apprentissages, qui doivent permettre de construire les programmations de cycle.

La mise en ligne de cette brochure est préalable à une édition imprimée. Les remarques ou compléments apportés par les équipes pédagogiques, par les équipes de circonscriptions et les formateurs sont particulièrement attendues. Elles permettront de lever les ambiguïtés qui peuvent subsister et d'enrichir les exemples de situations d'apprentissage.

SOMMAIRE

LES APPRENTISSAGES LANGAGIERS A L'ECOLE	6
UNE ATTENTION RIGOREUSE PORTEE A LA LANGUE DANS L'ENSEMBLE DES ACTIVITES DE LA CLASSE LORSQU'ON PARLE, LIT ET ECRIT	6
L'OBSERVATION REFLECHIE DE LA LANGUE	6
CE QUE FAIT L'ECOLE, CE QUE LE COLLEGE FERA	7
QUELQUES PRINCIPES POUR L'ELABORATION D'UNE PROGRAMMATION DANS L'OBSERVATION REFLECHIE DE LA LANGUE (ORL).....	12
CONSTRUIRE UNE PROGRAMMATION	12
L'ORGANISATION DU TRAVAIL D'ORL : DE NECESSAIRES RETOURS REGULIERS SUR LES NOTIONS ESSENTIELLES	13
ORL ET LANGUES VIVANTES ETRANGERES	14
LES ATTENTES A L'ECOLE PRIMAIRE.....	15
LE VERBE	15
LE NOM.....	17
LES PHENOMENES GRAMMATICaux PORTANT SUR LE TEXTE.....	18
VOCABULAIRE ET ORTHOGRAPHE LEXICALE.....	19
SYNTAXE DE LA PHRASE ET MORPHOLOGIE.....	22
LE VERBE : IDENTIFICATION (MARQUES DU NOMBRE EN PARTICULIER)	22
LE NOM : IDENTIFICATION, DETERMINATION, EXPANSIONS	24
LES EXPANSIONS DU NOM	25
LA FONCTION SUJET, RELATION SUJET / VERBE ;.....	27
LES CONSTRUCTIONS DU VERBE ET LE LEXIQUE VERBAL	28
LES VARIATIONS MORPHOLOGIQUES DU VERBE, LA CONJUGAISON	30
AU DELA DE LA PHRASE.....	33
LA PONCTUATION	33
LES SUBSTITUTS ET CONNECTEURS	34
LES VALEURS DES TEMPS VERBAUX	35
LE LEXIQUE.....	38
LES RELATIONS SEMANTIQUES DANS LE LEXIQUE	39
LES RELATIONS MORPHOLOGIQUES	40
L'ORIGINE DES MOTS	41
ORTHOGRAPHE.....	45
L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE	45
L'ORTHOGRAPHE LEXICALE	46
LES APPRENTISSAGES LANGAGIERS LORSQU'ON PARLE, LIT ET ECRIT AUX CYCLES II ET III.....	49
ORAL ET TRAVAIL SUR LA LANGUE	49
LECTURE ET TRAVAIL SUR LA LANGUE	50
ÉCRITURE ET TRAVAIL SUR LA LANGUE	50
LE LEXIQUE	51

METHODES ET OUTILS	55
1. LES ACTIVITES SYSTEMATIQUES ET PROGRAMMEES	55
2. ACTIVITES RITUALISEES	61
3. LES JEUX D'ECRITURE (OU « JEUX LITTERAIRES »)	64
4. LES OUTILS	70
ANNEXE 1. LISTE DE FREQUENCE.....	72
ANNEXE 2. L'ORTHOGRAPHE OFFICIELLE RECOMMANDEE PAR L'ACADEMIE FRANÇAISE DEPUIS 1990	77

LES APPRENTISSAGES LANGAGIERS A L'ECOLE

Le travail sur la langue à l'école élémentaire suppose la convergence de plusieurs démarches :

Une attention rigoureuse portée à la langue dans l'ensemble des activités de la classe lorsqu'on parle, lit et écrit.

Le langage et les écrits spécifiques de chaque discipline (par exemple, la description en géographie, l'argumentation en sciences, etc.) participent à l'acquisition des compétences lexicales, syntaxiques et d'organisation des textes attendues à l'école.

Chaque fois qu'on parle, lit ou écrit, on rencontre des problèmes de langue. Ceux-ci peuvent être un obstacle à la compréhension. Inversement, une formulation inadéquate peut traduire une compréhension lacunaire ou erronée. Sans faire des différentes disciplines les supports d'observation et d'analyse de la langue, ce qui bloquerait l'apprentissage en cours, on ne peut éluder ces problèmes qui, dans certains cas, doivent donner lieu à une réponse immédiate du maître et, dans d'autres cas, renvoyer aux apprentissages construits par ailleurs. Dans d'autres cas enfin, il est nécessaire de mettre en œuvre des activités d'entraînement (ateliers de langage, de lecture, d'écriture), car certains faits de langue doivent être aisément mobilisables donc suffisamment bien acquis pour devenir des automatismes.

L'observation réfléchie de la langue

La relation naturelle des enfants à la langue se centre sur la communication : ils veulent comprendre et être compris. Au cycle III les élèves commencent à devenir aptes à la conceptualisation et à la généralisation. En les conduisant à une réflexion sur le fonctionnement de la langue, on les introduit à une conscience plus claire des faits de langue, à une première formalisation. On leur permet d'organiser les phénomènes linguistiques, de dégager des régularités, de formuler des règles ; on renforce leur capacité à mettre en mots leur pensée et leur sensibilité.

Temps consacré à l'étude de la langue

Les 13 heures consacrées dans les programmes à la maîtrise de la langue se mettent en place dans l'emploi du temps en prenant appui sur trois types d'horaires :

- 1h 30 à 2 h d'ORL
- domaine "Dire, lire, écrire" (4 h 30 à 5 h 30)
- les ateliers de langue insérés dans les autres disciplines. L'horaire d'histoire-géographie et sciences est passé de 3 h à 5 h 30 ou 6 h 30, ce qui permet d'installer des ateliers : par exemple, la question de l'utilisation des temps en histoire se posera obligatoirement en lecture de textes historiques ou lors de la rédaction d'une synthèse. Il faudra, dans des activités d'atelier, observer l'utilisation des temps et réguler leur utilisation en lecture et écriture.

Les programmes prévoient par ailleurs que chaque jour les élèves doivent lire et écrire pendant 2h1/2 au cycle II et 2h au cycle III. Les enseignants veilleront à ce que cette exigence soit respectée, dans le cadre des activités consacrées à la maîtrise du langage (ORL et Littérature) mais aussi dans tous les autres domaines d'apprentissages qui offrent en permanence des occasions de lire et d'écrire.

Les modalités de travail en ORL et en atelier

Les modalités de travail sont fonction de la nature des faits de langue étudiés :

1. L'ORL

- Au cœur de l'ORL, **la voie longue** est réservée aux notions essentielles. Il s'agit de travailler sur certains faits de langue, à forte rentabilité morphologique et orthographique¹, qui méritent de ce fait qu'on y passe du temps (constituer un corpus d'observations, formuler des régularités, structurer les acquisitions pour les mémoriser...).

Ces faits de langue sont en nombre limité et doivent être traités dans le cadre de l'horaire hebdomadaire réservé à l'observation réfléchie de la langue. Ils supposent une **programmation des activités et des contenus**. Certes, dans la langue tout fait système, chaque mot est en relation étroite avec les autres et il est donc difficile d'établir une progression linéaire rigoureuse. Toutefois, une programmation est possible et absolument nécessaire à l'organisation des enseignements.

Ces activités sont programmées *a priori* pour l'ensemble du cycle, en ménageant des retours et des approfondissements.

Exemple : *distinction nom/verbe → relation sujet/verbe → marques d'accord → orthographe des finales verbales en /e/ s'écrivant é, és, ées, er, ez etc.*

- **des activités ritualisées, courtes et fréquentes**

Ces activités, par leur fréquence, visent à construire des attitudes intellectuelles de questionnement, de mise en pratique des savoirs acquis, de transfert dans des situations nouvelles. Elles permettent d'éprouver le plaisir de jouer avec la langue.

Exemples : faire une phrase la plus longue possible pour travailler les expansions de la phrase, faire un groupe nominal le plus long possible pour travailler l'expansion du nom...

Dans ce cadre par exemple, les **phrases-problèmes** permettent de sensibiliser les élèves à la compréhension de structures syntaxiques qui leur sont peu familières. Cette activité est brève mais régulière.

Exemples : *Le maître, lui, enfonce un bonnet sur la tête.
L'as-tu, cet as ?*

- Les **jeux d'écriture** renforcent ce travail et permettent une pratique contrôlée de la langue. (voir chapitre méthodes et outils, page).

2. Les ateliers partent de la résolution d'un problème rencontré dans la lecture ou l'écriture d'un texte en littérature ou dans l'un des domaines disciplinaires. Les notions sous-jacentes à un tel problème font l'objet d'un travail systématique, mais l'ordre de leur traitement ne s'impose pas. Il s'agit de questions linguistiques rencontrées au cours de la lecture ou de l'écriture d'un texte en littérature ou dans l'un des domaines disciplinaires.

Exemples : valeur générique de l'article dans des écrits documentaires (*le chat appartient à la même famille que la panthère des calanques*), nominalisation en sciences (*digérer → la digestion*).

Ce que fait l'école, ce que le collègue fera

À partir de la classe de sixième, l'élève aura un cours de français identifié par sa place dans l'emploi du temps et par la spécificité d'un professeur spécialisé. Le programme de sixième définit quatre entrées : lecture, écriture, expression orale, outils de la langue. Le développement, fondé sur

¹ L'étude de tels phénomènes permet de gagner du temps dans les activités de lecture et de production de textes : terminaisons verbales, accords, etc.

l'organisation du programme de sixième, qui suit a pour objectif de faciliter le repérage des liens entre ce qui est acquis ou en cours d'acquisition en cycle III et ce qui relève des acquisitions de la classe de sixième.

Lecture

Du cycle II au cycle III, l'élève apprend progressivement à comprendre avec précision ce qu'il lit et à entrer dans un travail interprétatif. À l'issue du cycle III, la plupart des élèves ont automatisé leur technique de lecture.

Pour autant, ils n'auront pas tous été habitués à lire seuls des textes longs. C'est en sixième que le professeur les conduira progressivement à la lecture personnelle (lecture d'un livre à la maison dans un temps programmé), à la lecture cursive (lecture d'un texte long ou d'un texte bref dont on n'étudie pas le détail ou tous les détails), à la lecture analytique (lecture d'une œuvre ou d'un extrait selon des observations de détails).

Le professeur de sixième demandera en particulier aux élèves d'approfondir ses compétences de lecture (lire des textes de toutes sortes, adopter différentes stratégies de lecture, effectuer des choix de lectures, diversifier ses goûts et son plaisir de lecteur) et de s'approprier des éléments clefs d'une culture commune : les origines gréco-latine et judéo-chrétienne de notre civilisation.

Le professeur insistera particulièrement sur deux compétences : comprendre ce qu'il lit et réagir à sa lecture ; comprendre la cohérence propre au récit.

Écriture

À l'école primaire les élèves se sont initiés à la production de textes dans de nombreuses situations (écrits quotidiens de la vie scolaire, écrits des différentes disciplines, écrits en relation avec les lectures littéraires). De véritables connaissances linguistiques sont acquises ou en cours d'acquisition : l'élève de cycle III sait qu'un texte doit être adapté à la situation de communication, qu'il doit être structuré, que les constituants d'une phrase ne sont pas seulement juxtaposés mais sont liés par de nombreuses relations (avec le verbe, autour du nom).

Pour autant l'élève sait plus ou moins bien mobiliser les connaissances acquises : dans la gestion de la tâche complexe qu'est la production écrite, il peut ne pas penser spontanément à accorder un verbe avec son sujet, ce qui ne signifie pas qu'il ne sache pas le faire.

C'est en sixième que l'élève est conduit progressivement à l'écriture individuelle en classe à l'écriture autonome à la maison, par des exercices de rédaction scolaire : rédaction autonome d'un paragraphe, d'un texte ; rédaction d'un récit, d'un dialogue, d'une explication, d'une justification.

En sixième différentes formes d'écriture sont pratiquées (écriture pour soi, écriture pour autrui, écriture ponctuelle, écriture longue dans une production aboutie). Elles visent à amener l'élève à :

- maîtriser la graphie et les contraintes du code écrit ;
- développer le plaisir d'écrire ;
- produire un texte cohérent ;
- s'exprimer et communiquer par écrit en fonction d'un ou de plusieurs destinataires ;
- maîtriser la narration et s'initier à la description.

Une attention particulière est accordée aux questions de ponctuation et de typographie : segmentation du texte en phrases ; ponctuation dans la phrase ; ponctuation du dialogue, mise en page du paragraphe.

Oral

L'oral est la grande affaire de l'école primaire : à la fin de celle-ci, les élèves ont appris à se servir du langage oral pour s'exprimer, pour construire des apprentissages (dialogue pédagogique), pour

débattre ; ils savent distinguer l'oral de l'écrit et parler "écrit" lorsque c'est nécessaire ; ils commencent à argumenter. Ils ont aussi appris à dire des textes, en les lisant ou en les récitant.

Le programme du cycle III met l'accent sur l'utilisation du langage oral dans toutes les disciplines (dans une perspective de maîtrise du langage) et sur le débat réglé. En classe de sixième sera développé et systématisé le travail visant, au-delà de l'écoute silencieuse des autres et des règles de prise de parole, des acquisitions plus spécifiques, en termes de lexique et de formulation du discours : formules d'entrée dans l'échange, reformulation de ce qui vient d'être dit, annonce de sa position dans la discussion (compléter, illustrer ce qui vient d'être dit, au contraire s'opposer, réfuter, engager un autre point de la discussion).

C'est aussi en classe de sixième que la notion de registre de langue sera observée, définie et réglée dans le cadre de l'utilisation scolaire, que les règles des échanges entre élèves sont rappelées et intégrées (refus des marques d'oralité propres aux groupes de jeunes et intégration des usages scolaires).

Le débat réglé et les échanges entre professeur et élèves ne sont pas les seuls lieux de l'activité orale. Le professeur de sixième continuera d'entraîner les élèves à la lecture à voix haute, et continuera de faire apprendre des récitations (poèmes, dialogues de théâtre, leçons).

Outils de la langue

Les activités d'ORL au cycle III se poursuivront en sixième dans le cadre du travail sur les "Outils de la langue". Les notions de base sont stabilisées à l'issue du cycle III. Mais beaucoup d'autres ont été utilisées sans être pour autant désignées ni même construites. En sixième, l'élève a une conscience réflexive sur les activités de langue plus élaborée. Il peut donc identifier et nommer les faits de langue inscrits au programme de sixième, il apprend à rendre compte de leur fonctionnement, il les mémorise. En un mot, il s'engage dans une démarche plus réflexive, plus abstraite, même si on continue de partir des observations faites quand on lit et quand on écrit.

• Orthographe

L'élève en cycle III observe, manipule, classe et retient des régularités ; le professeur de sixième conforte et stabilise ces premières connaissances à propos des faits suivants : marques du genre et du nombre, accords dans le groupe nominal, accord groupe nominal sujet – verbe, accord de l'attribut du sujet, désinences verbales, orthographe lexicale du vocabulaire étudié pendant les activités de lecture et d'écriture, homophones lexicaux et grammaticaux les plus fréquents.

Le cycle III a commencé à rendre automatique l'attention orthographique, la classe de 6^{ème} renforce cette automatisation.

Le professeur de collège a conscience, comme le maître de cycle III, que l'évaluation de l'orthographe (la dictée en particulier) ne remplace pas un véritable enseignement de l'orthographe. Il consacrera donc du temps à cet enseignement, en poursuivant les exercices de l'école : le travail de copie de textes, la reconnaissance des signaux (après « la », « les », « ils », on attend telle marque de genre et/ ou de nombre), l'attention à l'orthographe en phase de relecture.

• Grammaire

À l'école primaire, l'élève travaille prioritairement la grammaire de phrase et commence à s'initier à quelques phénomènes de la grammaire du texte. Le programme de sixième vise la reprise et la consolidation des acquisitions du cycle III et l'initiation à la grammaire de discours et de texte. Cette double visée peut être résumée ainsi :

Programme de sixième (arrêté du 22/11/ 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^{ème} des collèges)

Extrait de : Les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral

Le discours

- La mise en œuvre de situations de communication diverses et significatives permet de faire apparaître des notions de base : le message, l'émetteur, le récepteur, les divers registres de langue, les mots qui renvoient à la situation de communication.
- L'organisation et la cohérence du discours.
- Trois formes du discours à identifier : narratif, descriptif, argumentatif.
- Les valeurs des temps verbaux dans les discours narratif et descriptif, principalement celles du présent, de l'imparfait, du passé composé, du passé simple.
- Les substituts du nom (reprises nominales et pronominales).
- La ponctuation : segmentation du texte en phrases, de la phrase en propositions.
- La phrase : verbale et non-verbale.
- Les types de phrase (déclaratif, impératif, interrogatif, exclamatif).
- Les formes de phrases (affirmative, négative, emphatique).
 - La proposition (indépendante, principale, subordonnée).

La morphosyntaxe

- Les classes de mots : le nom, le verbe, l'adjectif, les principaux déterminants.
- Les fonctions :
 - par rapport au nom : épithète, complément du nom, apposition ;
 - par rapport au verbe : sujet et attribut du sujet, les compléments d'objet (direct, indirect ; premier, second), complément circonstanciel (maîtrise des compléments circonstanciels de lieu, de temps et de cause).
- Les conjugaisons à l'indicatif (présent, futur, imparfait, passé simple, passé composé, plus-que-parfait) et aux présents de l'impératif, du conditionnel et du subjonctif :
 - des verbes être et avoir,
 - des verbes du 1^{er} et du 2^{ème} groupes,
 - des verbes du 3^{ème} groupe d'emploi fréquent (aller, devoir, dire, faire, falloir, prendre, savoir, valoir, venir, voir, vouloir).

Le lexique

- Enrichissement du vocabulaire : en particulier du temps, de l'espace, des sensations.
- Étude du mot : sens général et sens contextuel ; synonymes, doublets, antonymes ; composition des mots (préfixe, radical, suffixe) ; étymologie (racines grecques et latines appartenant notamment aux champs lexicaux du temps et du lieu, locutions empruntées au latin).

L'orthographe

- Accords dans la proposition : sujet-verbe, sujet-attribut.
- Accords dans le groupe nominal.
- Accords avec l'auxiliaire être ; accords avec l'auxiliaire avoir (compétence en cours d'acquisition).
- Morphologie du verbe (temps appris en conjugaison).
- Orthographe lexicale : les mots appartenant aux vocabulaires étudiés (en se fondant sur les étymologies éclairantes).
- Homophones lexicaux et grammaticaux les plus fréquents.

• Conjugaison

C'est en cycle III que les formes verbales sont observées, manipulées, classées ; c'est en classe de sixième que les conjugaisons seront définitivement mémorisées. Le tableau des compétences devant être acquises en fin de cycle III précise en effet que l'élève doit être capable de trouver des temps à partir des règles d'engendrement, mais on ne rencontre pas de formulation faisant référence à une connaissance mémorisée des conjugaisons.

C'est en classe de sixième que la connaissance des conjugaisons se précisera : l'élève apprendra à identifier le groupe auquel un verbe appartient, à réciter les modèles du premier et du deuxième groupe, les conjugaisons des verbes être et avoir. Il deviendra capable, en dehors d'un contexte de lecture ou d'écriture, de mobiliser des connaissances (système des désinences verbales, formes de l'infinitif, formes du participe).

Certains temps verbaux n'existent plus dans le français oral courant (c'est par exemple le cas du passé simple) et un élève peut rencontrer des difficultés à utiliser certaines formes (celles de la première personne du passé simple en particulier, forme devenue rare). L'imprégnation ne peut donc suffire pour construire ces connaissances. Il reviendra donc au professeur de sixième de faire apprendre systématiquement les conjugaisons, celles qu'indique le programme de cette classe : Indicatif présent, imparfait, futur, passé simple, passé composé, plus que parfait ; expression du futur dans le passé (conditionnel présent), présent de l'impératif et du subjonctif.

• Lexique

Les élèves de cycle III sont familiarisés avec la polysémie des mots et les relations de cette polysémie avec leur contexte d'emploi. Les phénomènes de synonymie et d'antonymie, les processus de nominalisations et l'usage des termes génériques font également partie des observations et des manipulations réalisées à l'école.

Tout en poursuivant le travail sur synonymie, antonymie, polysémie, la classe de sixième mettra encore davantage l'accent sur la structuration du lexique en champs lexicaux (par exemple, en référence aux textes lus ou à produire, vocabulaire de l'espace et du temps, champs lexicaux majeurs d'un texte étudié), en familles de mots (étymologie, dérivation), sur l'identification des constituants du mot (radical, préfixe, suffixe). Comme dans les autres apprentissages linguistiques, la classe de sixième poursuivra les acquisitions du cycle III en veillant à la prise de conscience du fonctionnement du lexique, à la mémorisation des connaissances (étymologie, préfixes et suffixes), à l'organisation et à la mémorisation des termes nouvellement rencontrés.

Pour conclure, un double regard sur le programme du cycle III et le programme de sixième révèle qu'il n'y a guère de connaissances grammaticales nouvelles introduites de l'un à l'autre : l'objectif de la classe de sixième est de stabiliser les connaissances en cours d'acquisition à l'école pour qu'un élève en fin de sixième sache identifier, nommer, expliquer le fonctionnement des faits de langue inscrits au programme. Ces connaissances seront mémorisées, donc automatisées.

QUELQUES PRINCIPES POUR L'ELABORATION D'UNE PROGRAMMATION DANS L'OBSERVATION REFLECHIE DE LA LANGUE (ORL)

Proposer aux élèves de prendre la langue comme objet de réflexion, c'est les engager dans une activité nouvelle à l'égard d'une langue qu'ils pratiquent depuis de nombreuses années. C'est les faire accéder à la conscience de ce qu'ils font, les rendre conscients de leur activité linguistique ; c'est rendre cette activité délibérée et volontaire.

Cette nouvelle posture prend cependant appui sur le développement antérieur des élèves. D'une part, pour apprendre à parler, le jeune enfant a mis en oeuvre des capacités d'analyse des signaux entendus, de catégorisation phonologique, syntaxique, lexicale. Cette activité "épilinguistique" est un savoir-faire et non un savoir dire : il est non conscient, automatique et non délibéré. D'autre part, les jeunes enfants sont engagés très tôt dans de nombreuses activités où la langue est prise comme objet de jeu. Ils peuvent évaluer des façons de parler (jugements esthétiques, normatifs), observer des ressemblances, des différences dans les façons de dire ou d'écrire. Ils imitent et produisent des pastiches, ils font des jeux de mots. Toutes activités qui forment le soubassement nécessaire à la construction de savoir dire organisés et systématisés sur la langue.

L'organisation des enseignements en cycles suppose une programmation des apprentissages. Compte tenu de la spécificité de la langue, dont tous les éléments font système, l'appropriation de chaque notion ou phénomène grammatical suppose plusieurs phases de travail :

- approche intuitive,
- phase de structuration où l'élève apprend à repérer la notion ou le phénomène grammatical, à l'identifier dans différents textes ou contextes, à l'utiliser dans des tâches d'écriture,
- désignation ;
- mémorisation et entraînement.

Par ailleurs, à mesure que l'élève progresse, il peut aborder des notions nouvelles plus complexes ou étudier une notion déjà rencontrée dans une situation plus complexe. Il est donc nécessaire d'organiser les contenus sur les trois années du cycle de manière à ne pas enfermer les élèves dans une approche répétitive de quelques notions.

Enfin, une même notion peut avoir des enjeux différents (orthographe, production de textes, compréhension orale et écrite, curiosité à l'égard de la langue, mise en place de la terminologie, etc.).

Il faut prendre garde à ne pas cloisonner grammaire, conjugaison, orthographe. Mieux vaut travailler longuement la relation sujet/verbe (cf. exemple de démarche **chapitre** , **page**) et formaliser les observations sous la forme d'un item de la grille d'autocorrection orthographique que faire plusieurs courtes leçons, respectivement en grammaire et en orthographe. Il sera bien évidemment nécessaire de revenir ensuite sur la notion.

Construire une programmation

Pour construire une programmation, il est nécessaire de se poser les questions suivantes :

Quelle est la rentabilité, notamment orthographique, de la notion à étudier ?

Une partie notable de la grammaire scolaire, née au 19^{ème} siècle, est orientée par des préoccupations orthographiques. Ce sont elles qui justifient notamment l'intérêt de la distinction des classes grammaticales du nom et du verbe (ces deux classes grammaticales ne prennent pas les mêmes marques de pluriel), l'apprentissage de la conjugaison (les marques de désinences

sont beaucoup plus nombreuses à l'écrit qu'à l'oral), le repérage de certaines fonctions syntaxiques (notamment pour réaliser correctement les accords sujet/verbe).

Que savent déjà les élèves de cette notion ?

Utilisent-ils telle structure syntaxique dans leurs productions écrites ? Quelles erreurs sont les plus fréquentes ? Quels sont les points d'appui ? Quelles sont les notions dont il faut déjà maîtriser le fonctionnement ? Le travail d'Observation Réfléchie de la Langue ne sera pas le même selon qu'il s'agit d'une structure syntaxique absente des productions écrites des élèves (ils utilisent peu d'expansions du nom) ou utilisée de façon erronée : les élèves de CM utilisent volontiers des relatives en *qui* et *que* mais omettent souvent le verbe principal, comme dans les phrases nominales de titres, *L'enfant qui dévorait les livres* ou *Le garçon que je connais*.

La réponse à ces questions aidera l'équipe de cycle à décider du temps à consacrer à telle ou telle notion. En effet, toutes les notions ne méritent pas le même temps et le même degré d'exigence. Si la distinction nom/verbe, la relation sujet/verbe ou l'orthographe de la 3^e personne du singulier des verbes usuels (exemples de fiches indiquées plus bas) méritent un nombre important de séances, il n'en est pas de même pour les adjectifs ou les compléments de phrase.

L'organisation du travail d'ORL : de nécessaires retours réguliers sur les notions essentielles

Le travail réflexif sur la langue ne peut être organisé linéairement en répartissant les notions sur les années successives du cycle. Il suppose des retours réguliers sur les grandes notions au programme, retours qui permettent une appropriation progressive de l'intelligence de la langue. On ne peut par exemple, monter successivement et indépendamment une progression sur le verbe et une progression sur le nom, puisque l'on a besoin, dès que l'on aborde la relation fonctionnelle sujet / verbe, des deux catégories, verbe et nom. Ainsi, il faudra un travail régulier et progressif tout au long de la scolarité sur :

L'accord sujet / verbe :

L'accord sujet / verbe est mis en œuvre dans le langage oral des enfants à quatre ans déjà (peu d'enfants ne savent pas dire spontanément dans leur langue maternelle *l'enfant part / les enfants partent* alors qu'il paraît si difficile à fixer à l'écrit lorsqu'on ne l'entend pas *l'enfant crie / les enfants crient*. Il faudra stabiliser la pratique de l'accord, faire émerger les notions, les construire et les fixer, complexifier les contextes linguistiques dans lesquels la notion est travaillée, compléter les critères de reconnaissance, assurer un contrôle rigoureux des accords à l'écrit.

Les marques du pluriel sur le nom et le verbe :

Celles qui posent des problèmes sont celles qui ne s'entendent pas (*le -s, le -nt*). Elles supposeront le même type de travail que l'accord sujet verbe pour que les élèves en automatisent l'usage.

L'identification du verbe et du sujet

Elle est relativement simple dans les cas les plus courants, lorsque le sujet est un nom correspondant à un être animé et que l'ordre des mots est classique : *les enfants mangent des pommes*.

D'autres situations sont plus complexes :

- reconnaissance du sujet lorsqu'il n'est pas un animé : *la grammaire intéresse les élèves* ;

- lorsqu'il n'est pas un nom : *Ça me plaît, Lire est un plaisir* ;
- lorsque le verbe n'est pas un verbe d'action : *le clown paraît triste* ;
- dans les formes impersonnelles : *Il pleut* ;
- dans les formes passives : *Paul a été félicité par le maître pour...*

Il est important de ne pas construire une progression qui aille des formes courantes aux formes plus particulières. Des retours fréquents des unes aux autres sont nécessaires et le contexte d'emploi doit être complexifié, année après année.

L'émergence des règles est progressive. On passe ainsi peu à peu, pour les accords qui s'entendent, de l'observation, à une conceptualisation et à la constitution des règles.

ORL et langues vivantes étrangères

Intégrer l'enseignement des langues étrangères peut aider les élèves à construire une attitude métalinguistique et à réaliser un travail comparatif. L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire fournit des occasions précieuses d'amener les élèves à faire un « pas de côté » par rapport au français langue de scolarisation. Comment procèdent les langues pour exprimer le nombre ? Quelles sont les marques de pluriel qui s'entendent / qui ne s'entendent pas ? Les chaînes d'accord sont-elles aussi difficiles à repérer dans toutes les langues ? Il peut être aussi l'occasion de sensibiliser les enfants à l'arbitraire de la notion de genre ou de l'ordre des mots, aux valeurs de certains temps verbaux (le présent par exemple par rapport à la forme progressive en anglais ou les temps du passé ou la structure exclamative en espagnol). Les observations interviendront toujours après une pratique suffisante de la langue vivante étrangère. Elles s'appuieront, quand cela sera possible, sur des remarques d'élèves.

Par exemple, à propos du cas possessif en anglais, si un élève de CM1 s'étonne que les Anglais ne mettent pas les mots « dans le bon ordre », l'enseignante transformera cette remarque normative en une interrogation sur l'ordre des mots dans différentes langues.

LES ATTENTES A L'ECOLE PRIMAIRE

Rappel du programme du cycle III

Dans la phrase française comme dans la plupart des langues, le verbe et le nom sont les points d'articulation des principaux phénomènes syntaxiques. Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots. Leur manipulation met en évidence les liens qu'ils entretiennent avec tous les autres composants de l'énoncé.

Cette prise de conscience du rôle du verbe et du nom dans la structuration de l'énoncé est complétée par la découverte des phénomènes qui donnent leur cohérence et leur cohésion aux textes, en particulier aux textes narratifs.

Le verbe

Objectifs de l'enseignement du verbe

Ce qui doit être enseigné

- les critères d'identification du verbe (construction) ;
- la structuration de la phrase en séparant le GV du GN ;
- la relation sujet / verbe, ses conséquences sémantiques et orthographiques (observation, manipulation, automatisation) ;
- le verbe et ses expansions (observation et manipulation) ;
- la temporalité dans la phrase et dans le texte (observation et manipulation) ;
- la morphologie du verbe : radicaux, désinences (observation et mémorisation) ; conjugaison des principaux temps des verbes les plus fréquents ;
- les phrases avec être comme verbe d'état, comme auxiliaire du verbe et dans les phrases passives ;
- le verbe être dans la construction sujet / attribut (observation et

Compétences attendues à l'issue de l'école

Être capable de :

- identifier les verbes dans une phrase ;
- manipuler les différents types de compléments des verbes ;
- marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières) ;
- effectuer des manipulations dans un texte écrit (déplacement, remplacement, expansion, réduction) ;
- trouver le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel présent et le présent du subjonctif des verbes réguliers (à partir des règles d'engendrement) ;

Avoir compris et retenu

- que la plupart des verbes, dans des contextes différents, selon les compléments, ont des significations différentes ;
- qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les

manipulation).

mobiliser pour écrire.

Faits de langue en cours d'acquisition

Des faits de langue sont seulement en cours d'acquisition, c'est-à-dire qu'ils sont rencontrés, manipulés, mais pas explicités ni (nécessairement) nommés.

Les élèves lisent et écrivent chaque jour et, à cette occasion, utilisent des formes linguistiques qui ne sont ni régulières ni obligatoirement fréquentes. Ils doivent pourtant, à cette occasion, être assurés de la signification de ce qu'ils lisent et de la correction syntaxique de ce qu'ils écrivent, mais ils ne sont pas pour autant capables de décrire et comprendre le fonctionnement grammatical de ces faits linguistiques. En ce qui concerne le verbe, il s'agit principalement de :

- les verbes les plus fréquents du 3^{ème} groupe (dont la plupart ont plusieurs radicaux, comme *aller* qui en utilise trois : *all-*, *ir-* et *v-*) ; cf. liste des fréquence du lexique en annexe ;
- les divers types de compléments du verbe, notamment les propositions complétives (manipulées mais non nommées) ;
- les formes composées des temps verbaux (avec les auxiliaires *être* et *avoir* aux variations particulièrement complexes et à l'alternance difficile à maîtriser : *j'ai pris* / *je suis parti*) ;
- les temps verbaux avec des verbes semi-auxiliaires comme *venir*, *aller* ; les principales expressions de la modalité avec *devoir* (*je dois partir*), avec *faire* (*je le fais tomber*), avec *laisser* (*je le laisse vivre en paix*) ;
- les locutions verbales (*avoir raison*, *avoir faim*, *avoir chaud*, etc.) ;
- les formes passives ;
- les formes pronominales ;
- les usages impersonnels (*il pleut*),
- les modes verbaux à variation personnelle réduite (l'impératif) et les modes non personnels (l'infinitif, le participe) ; en particulier dans les situations, très fréquentes, qui modifient la fonction habituelle du verbe (infinitif : *souffler n'est pas jouer*, participe : *les élèves nés en 2003*, gérondif : *il est arrivé en chantant*).

Le nom

Objectifs de l'enseignement du nom

Ce qui doit être enseigné	Compétences attendues à l'issue de l'école
<ul style="list-style-type: none"> - les critères d'identification du nom dans une phrase (les faire construire en faisant varier le nombre et le genre et en jouant avec les éléments qui l'entourent : déterminants, expansions...); - les déterminants : comparaisons des différents déterminants (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis), distinction entre ceux qui renvoient à un individu et ceux qui renvoient à toute une classe ; fixation de leur usage ; - le GN et ses expansions (observation et manipulation) ; - les chaînes d'accord dans le groupe nominal (observation, maîtrise dans les situations régulières) ; - la relation sujet-verbe, ses conséquences sémantiques et orthographiques (observation, manipulation, automatiser) ; - les diverses fonctions du groupe nominal dans la phrase : fonction sujet, fonction complément du verbe, fonction attribut, fonction complément de phrase (observation et manipulation) ; <p>Jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur les différentes expansions du nom (adjectif qualificatif, relative, complément du nom) afin de développer les capacités d'écriture et la compréhension de textes.</p>	<p>Être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'effectuer des manipulations dans un texte écrit (déplacement, remplacement, expansion, réduction) ; - identifier les noms dans une phrase ; rechercher dans un dictionnaire la ou les catégories auxquelles un mot appartient ; - manipuler et nommer les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis) ; - manipuler et nommer les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, relatives, compléments du nom) ; - marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières) ; - repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal ; - pouvoir identifier et nommer les fonctions du groupe nominal. <p>Avoir compris et retenu</p> <ul style="list-style-type: none"> - que le groupe nominal peut avoir plusieurs fonctions dans la phrase.

Faits de langue en cours d'acquisition

Comme on l'a déjà souligné pour le verbe, les élèves lisent et écrivent chaque jour et, à cette occasion, utilisent des formes linguistiques qui ne sont ni régulières ni obligatoirement fréquentes. Ils doivent pourtant, à cette occasion, être assurés de la signification de ce qu'ils lisent et de la correction syntaxique de ce qu'ils écrivent, mais ils ne sont pas pour autant capables de décrire et comprendre le fonctionnement grammatical de ces faits linguistiques. En ce qui

concerne le nom, il s'agit principalement de :

- les différences entre noms communs et noms propres (détermination, nombre) ;
- le sens des articles (totalité du référent, partie dénombrable du référent, partie non dénombrable, individu...)
- les déterminants numéraux, en particulier, en relation avec les mathématiques ;
- les degrés de comparaisons de l'adjectif ;
- les relatives en *qui* (relative portant sur le GN sujet), en *que* (relatives portant sur le GN complément d'objet) ;
- le complément de nom et les prépositions qui l'introduisent sans se limiter à *de*.

Les phénomènes grammaticaux portant sur le texte

Objectifs de l'enseignement des phénomènes liés au texte

Rappel du programme du cycle III

La fermeté du choix énonciatif présidant à la production d'un texte est difficile pour les élèves de l'école primaire et reste à cet âge plus implicite que réfléchi. Au cycle III, il est nécessaire de rendre les élèves sensibles aux ruptures qui surviennent dans leurs productions et de les conduire à rétablir l'homogénéité, en particulier dans les textes narratifs, mais aussi dans les projets d'écriture qui interviennent dans les différents domaines disciplinaires.

Ce qui doit être enseigné

- Faire identifier ce dont le texte parle, ce qu'il en dit, l'effet qu'il se propose de produire ;
- faire retrouver l'organisation du texte à partir d'un choix d'indices (paragraphe, ponctuation, connecteurs, substituts nominaux, temps du verbe...)
- faire observer la temporalité des textes et la valeur des temps, faire réfléchir à leur utilisation en production d'écrits ;
- faire observer l'usage de la ponctuation, sa fonction syntaxique et appeler l'attention des élèves sur son usage ;
- en production d'écrits, amener à utiliser correctement

Compétences attendues à l'issue de l'école

Être capable de

- repérer des divers substituts d'un nom (pronoms et substituts nominaux) dans un texte lu ;
- réaliser les substitutions nécessaires lors d'une activité d'écriture ;
- repérer les mots de liaison (connecteurs temporels, spatiaux et logiques) dans un texte lu ;
- choisir ces mots de façon pertinente dans un texte en cours d'écriture ;
- repérer la diversité des temps verbaux dans un texte (en particulier, temps du passé dans un texte narratif) ;

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - le paragraphe, le point et progressivement la virgule ; - les divers substituts d'un nom ; - les mots de liaison (connecteurs). | <ul style="list-style-type: none"> - choisir correctement ces temps dans un projet d'écriture ; - repérer les fonctions syntaxiques de la ponctuation ; - faire un usage correct du point et, progressivement, de la virgule. |
|---|--|

Faits de langue sont seulement en cours d'acquisition

L'essentiel du travail sur le texte se fait à l'école sur des textes narratifs. Mais l'élève rencontre en permanence d'autres réalités textuelles : consigne, définition, dialogue, description, argumentation... Le travail qui se fera à partir de la sixième sur l'organisation discursive des textes ne relève pas de l'école primaire. Néanmoins, les maîtres de l'école veillent à rendre les élèves attentifs à la cohérence de ces différents textes et à leur dynamique interne.

Par exemple, si les élèves sont sensibilisés à la valeur de la ponctuation, en particulier par la lecture à haute voix, s'ils commencent à en faire usage en production d'écrits, ils n'en maîtrisent pas pour autant toute la complexité.

Vocabulaire et orthographe lexicale

Objectifs de l'enseignement du vocabulaire

Rappel du programme

C'est dans les divers enseignements, et en particulier lors des lectures, que les élèves augmentent leur vocabulaire (à condition que les mots nouveaux soient rencontrés et employés à de multiples reprises). Mais lire ne suffit pas à tous les élèves pour fixer l'orthographe de tous les mots. Il est important de faire épeler les mots nouveaux et de trouver l'occasion de les faire écrire à de multiples reprises dans des contextes variés. Il faut veiller à ce que d'emblée la correction orthographique soit respectée.

L'un des objectifs de l'enseignement du vocabulaire est d'amener les élèves à mobiliser rapidement les éléments lexicaux et les expressions susceptibles d'être utilisés pour évoquer un événement de la vie quotidienne, un phénomène ordinaire, comme pour s'exprimer dans les différentes disciplines. C'est l'occasion de rassembler des matériaux utiles pour une prise de parole, un projet d'écriture.

Une première réflexion sur le lexique déjà acquis permet, en repérant les liens qui le structurent, d'en affermir la compréhension et d'en augmenter la disponibilité, à l'oral comme à l'écrit. Elle permet aussi de commencer à distinguer le rôle joué par le lexique dans le choix d'un registre de langue.

Ce qui doit être enseigné*Vocabulaire*

- Multiplier les occasions de rencontrer du vocabulaire dans des contextes variés pour en préciser le sens dans le contexte considéré, pour en faciliter la mobilisation en production ; créer les conditions d'une réactivation régulière ;
- Structurer le lexique nominal par grands champs thématiques
- faire observer la polysémie des mots et la relation de cette polysémie avec leur contexte d'emploi, mettre en relation cette polysémie avec les notices des dictionnaires ;
- faire observer les différences de sens d'un même verbe selon sa construction ;
- structurer le lexique verbal par thèmes (les verbes de mouvement, caractérisant la manière de parler) ;
- faire observer aux élèves les phénomènes de synonymie dans les textes (usage des substituts nominaux), faire trouver des synonymes en attirant l'attention sur les écarts de sens ;
- faire observer dans les textes l'emploi des termes génériques et des termes spécifiques ; les organiser ;
- faire observer les dérivations, avec lesquelles les élèves jouent depuis la maternelle, faire opérer des classifications, en tentant de distinguer celles qui sont les plus fécondes, la manière dont certaines dérivations sont exclues par la langue... ; attirer l'attention sur les phénomènes d'antonymie, sur les phénomènes de passage d'une classe à l'autre (nominalisation) ;
- sensibiliser les élèves à l'origine et à la formation des mots, en montrant la diversité des héritages.

*Orthographe lexicale***Quelles compétences sont-elles attendues à l'issue de l'école ?*****Être capable de :***

- utiliser son capital de vocabulaire pour, en lecture, faire les inférences nécessaires pour comprendre un mot inconnu, en écriture assurer la cohérence du texte (registre de langue, reprises anaphoriques) ;
- utiliser un dictionnaire (papier ou informatique) pour comprendre un mot inconnu dans un contexte déterminé, pour trouver un mot adéquat en production de texte, pour vérifier l'orthographe d'un mot ;
- utiliser le système des dérivations pour augmenter son vocabulaire actif.

Avoir compris et retenu :

- que la plupart des mots, dans des contextes différents, ont des significations différentes ;
- le sens des principaux préfixes et suffixes, la formation des mots dérivés ;
- que le radical d'un mot peut avoir plusieurs formes ;
- qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire.

<ul style="list-style-type: none">- dans chaque activité mettant en jeu l'écriture, conduire les élèves à utiliser tous les instruments nécessaires (répertoires, dictionnaires, correcteurs informatiques, etc.) pour vérifier et corriger l'orthographe lexicale ;- aider les élèves à mémoriser l'orthographe lexicale des mots les plus fréquents en effectuant tous les rapprochements nécessaires entre les mots présentant les mêmes régularités orthographiques.	
---	--

Quels faits de langue sont seulement en cours d'acquisition

Quels faits de langue sont seulement en cours d'acquisition, c'est-à-dire qu'ils sont rencontrés manipulés, mais pas explicités ni (nécessairement) nommés ?

Le vocabulaire est toujours en cours d'acquisition. Il s'acquiert principalement par la lecture et se développera tout au long de la scolarité. Le travail sur le lexique n'est qu'amorcé à l'école primaire. Les techniques de classification (synonymie, antonymie, familles de mots) ont été abordées. Elles seront développées au collège qui en introduira de nouveaux (champs sémantiques). De même, le rôle joué par le lexique dans le choix d'un registre de langue, à l'oral ou à l'écrit, n'est qu'abordé à l'école et non stabilisé.

Dans le domaine orthographique, l'élève de cycle III commence à prendre conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas, de ce qui appelle vigilance et vérification. L'attention orthographique a commencé à être automatisée, la classe de sixième renforce cette automatisation. Les élèves commencent à savoir se servir des correcteurs orthographiques et à répondre à leurs questions.

SYNTAXE DE LA PHRASE ET MORPHOLOGIE

Le verbe : identification (marques du nombre en particulier)

Ce que le maître doit savoir²

L'identification du verbe est le point d'entrée du programme. Elle requiert un travail de longue haleine sur lequel il faut revenir tout au long du cycle : certains verbes se repèrent aisément, d'autres sont dans des formes ou des contextes qui les rendent difficiles à identifier.

On identifie le verbe dans une phrase en observant les modifications qui peuvent l'affecter (temps, personne, nombre) ou les éléments qui peuvent l'entourer (négation, nom ou pronom sujet). Il n'y a pas de procédure automatique, simplement des critères convergents plus ou moins nombreux :

- on met en évidence les variations morphologiques en fonction du temps et du mode en opérant chaque fois sur plusieurs registres temporels *hier...*, *aujourd'hui...*, *demain...* et non en se contentant d'un imparfait. C'est en particulier le cas lorsque le verbe est à un temps composé *j'ai mangé* où seul le passage au présent ou au futur *aujourd'hui je mange*, *demain, je mangerai* permet d'éviter que dans *j'avais mangé*, l'élève identifie le verbe comme étant *avoir* et non *manger* ;
- les autres variations morphologiques *personne*, *nombre* permettent de capitaliser les découvertes en construisant progressivement des tableaux qui en gardent la trace : **le tableau de conjugaison est un point d'arrivée et non un point de départ** ;
- la transformation négative ou la transformation affirmative confirment le statut du mot sélectionné. Si un élève peut se laisser aller à *conjuguer* le substantif *malade* dans l'énoncé *Alexandre est malade*, il ne pourra pas accepter de dire et d'écrire *Alexandre ne malade pas*³.

Il vaut mieux travailler par écrit de manière à ce que les élèves voient les phénomènes et puissent les désigner. Il peut, parfois, être nécessaire de noter des énoncés agrammaticaux pour faire toucher du doigt les impossibilités. On rappellera que la convention habituelle est de les marquer d'un astérisque ; au tableau, pour des enfants, on peut également barrer la forme fautive.

Très vite, en situation de lecture et de production d'écrit, de nombreux problèmes se posent dans le repérage des verbes et des formes verbales les plus fréquentes dans les textes : *il la porte, il est déjà arrivé* etc. La plupart de ces subtilités ne sont pas au programme. Toutefois, leur présence dans les textes rencontrés et, en particulier, dans les textes nés des manipulations ou des activités rédactionnelles des élèves oblige l'enseignant à les affronter. Il ne s'agit pas d'enseigner des notions qui, à cet âge, seraient incompréhensibles, mais seulement de construire avec les élèves une progressive aisance face à toutes les situations langagières que l'on peut rencontrer en se donnant comme principal objectif des activités de repérage et de classement.

Éléments pour une programmation des activités

- **Cycle II :**

On peut faire approcher la notion par des jeux de substitution. Le repérage se fait ensuite par le constat de l'accord sujet verbe (recherche d'un sujet situé loin du verbe par exemple). L'attention peut être attirée lorsque la désinence ne s'entend pas (3^{ème} personne du pluriel des verbes du 1er groupe). En production d'écrit, l'attention doit être systématiquement attirée sur l'accord.

À la fin du cycle II, les élèves doivent savoir repérer le verbe dans les situations simples (construction sans inversion du sujet, verbe conjugué) et en connaître les principales

² Les paragraphes intitulés *Ce que le maître doit savoir* sont rédigés dans l'esprit des fiches connaissances de l'enseignement des sciences. Elles ne constituent pas un programme pour les élèves.

³ Les phrases jugées syntaxiquement ou sémantiquement inacceptables sont précédées d'un astérisque.

variations en nombre, temps et personne sur les temps de l'indicatif les plus usités (présent, imparfait, futur, passé composé). Ils doivent avoir assimilé et savoir utiliser le *-nt* du pluriel. Ils doivent savoir marquer le pluriel même quand il ne s'entend pas : ex. *ils mangent*.

- **Cycle III :**

- **En CE2 :**

- Identifier le verbe conjugué dans une phrase, dans des textes : observer et analyser les variations morphologiques – temps, personne, nombre - dans des textes simples ; On peut commencer par des verbes irréguliers fréquents (voir liste de fréquence en annexe X) pour introduire la catégorie du verbe en prenant appui sur les variations qui s'entendent. Repérer la place du verbe par rapport aux autres constituants (en particulier le groupe nominal en fonction sujet).

- Comprendre la syntaxe verbale : repérer la place du verbe dans la phrase, la relation au sujet, la relation aux compléments (sans distinguer entre les différents types de compléments) ; observer l'opposition phrase affirmative / phrase négative, opérer des transformations.

- Effectuer l'accord du verbe avec le sujet (prè requis : savoir repérer le verbe, savoir repérer le sujet) : observer systématiquement la chaîne d'accord ; procéder à un entraînement orthographique ; mettre en mémoire les marques graphiques dans les temps simples.

- Identifier et utiliser les temps les plus fréquents : observer les règles d'engendrement des formes temporelles ; dégager les régularités orthographiques, et les mettre en mémoire, comparer les temps ; dégager collectivement les notions de radicaux et de terminaisons. Commencer à construire les tableaux de conjugaison en les complétant progressivement au fil des rencontres.

- **En CM1,**

- Identifier le verbe conjugué dans une phrase, dans des textes : travail systématique de repérage à partir de textes variés et longs, présentant des variations syntaxiques.

- Classer les verbes selon des critères sémantiques (vocabulaire) et des critères syntaxiques : classer les verbes d'un texte en utilisant des critères sémantiques et syntaxiques (on pourra privilégier des catégories simples comme verbes d'action / verbes d'état, verbes transitifs / verbes intransitifs).

- Comprendre la syntaxe verbale : observer le fonctionnement des verbes dans la phrase, repérer la manière dont le complément est lié au verbe lorsqu'il y en a un (construction directe, construction indirecte), repérer les verbes sans compléments, avec compléments, avec plusieurs compléments ; dans le dictionnaire, observer les différentes constructions d'un même verbe et les changements de sens qu'elle induisent. Travailler systématiquement le passage des formes affirmatives aux formes négatives, pour bien asseoir la phrase négative écrite, y compris dans les temps composés et dans les formes avec compléments pronominaux ex. *je ne le mange pas, je ne l'ai pas mangé*. Comparer avec les LVE ou les LR.

- Effectuer l'accord du verbe avec le sujet (prè requis : savoir repérer le verbe, savoir repérer le sujet) : observer les temps composés, en particulier avec l'auxiliaire être ; mettre en mémoire les formes des participes passés.

- Identifier et utiliser les temps les plus fréquents : systématiser les tableaux de conjugaison et les mémoriser.

- **En CM2,**

- Identifier le verbe conjugué dans une phrase, dans des textes : l'identification est acquise en fin de cycle, dans des contextes fréquents, en dehors des verbes modaux, des pronominaux et des formes non conjuguées (infinitif, participe).

- Comprendre la syntaxe verbale : classer les verbes selon des critères syntaxiques construction intransitive *il dort* ; construction transitive directe *Il lit le journal* ou indirecte *Il joue à la balle* ; construction à double ou triple complément *Il lance la balle à Pierre*, *Ce bateau nous emmènera de Marseille à Tunis* ; construction attributive : *Pierre est gentil*. Les classifications permettent d'observer qu'un même verbe peut changer de sens selon sa construction : ex. *jouer* dans *il joue avec ses cubes*, *il joue de la trompette*, *il joue à la bourse*, *il joue les mariolles*, *il joue avec nos nerfs*, etc.

- Effectuer l'accord du verbe avec le sujet (prè requis : savoir repérer le verbe, savoir repérer le sujet) : Acquis dans les verbes fréquents aux temps simples ; acquis dans les verbes fréquents aux temps composés avec l'auxiliaire « être », approche des formes composées avec « avoir ».

- Identifier et utiliser les temps les plus fréquents : acquisition : le repérage des temps sauf pour des verbes rares ou dans des emplois peu fréquents (par exemple, le passé simple aux 1^{ère} et 2^{ème} personnes, l'imparfait du subjonctif). On consolide la mémorisation des tableaux de conjugaison.

Le nom : identification, détermination

Ce que le maître doit savoir

L'identification du nom

Le nom est une réalité linguistique familière aux jeunes enfants. Il est lié aux activités de dénomination qui jouent un rôle important dans l'apprentissage du langage, que ce soit pour désigner des objets (noms communs) ou pour désigner des personnes (noms propres et noms communs).

Dans les phrases, il joue un rôle aussi important que le verbe, mais il peut être plus difficile à identifier. Les critères sémantiques sont délicats (le nom peut désigner un objet ou une personne, mais il peut aussi désigner une action, une qualité etc.). Le critère formel qui permet de définir un nom commun est sa relation au déterminant. Le nom précédé d'un déterminant constitue le groupe nominal le plus simple.

On ne peut pas envisager le nom sans envisager en même temps les autres éléments du groupe nominal : les déterminants, les expansions.

Les déterminants

Le déterminant précède le nom commun pour constituer un groupe nominal. Il porte les marques du genre : cela permet quelquefois de distinguer des homonymes *un livre / une livre* ; il porte également les marques du nombre (à l'oral, le plus souvent, c'est le déterminant seul qui marque le pluriel).

Les déterminants se répartissent en deux classes :

- les déterminants définis (articles définis : *le, la les* ; déterminants possessifs : *mon, ton, son* ; déterminants démonstratifs : *ce, cette, ces*). Les déterminants définis ne se combinent jamais entre eux *le ce livre* ; ils renvoient à des individus identifiables par le récepteur du message, dans la classe définie par le nom *le cheval est à l'écurie* ;
- les déterminants indéfinis (articles indéfinis : *un, une, des* ; articles partitifs : *de, du, de la* ; déterminants indéfinis : *tout, chaque, certain(s), plusieurs* ; déterminants négatifs : *aucun, nul, pas un* ; déterminants interrogatifs : *quel*, exclamatifs : *quel* et relatifs : *lequel*). Les déterminants indéfinis sont combinables entre eux *un certain garçon* ou avec des déterminants définis *tous mes livres*. Les indéfinis renvoient à des individus quelconques de la classe identifiée par le nom.

Les groupes nominaux peuvent aussi désigner tout une classe et dans ce cas ils sont introduits soit par l'article défini singulier *le cheval est un quadrupède* ou pluriel *les chevaux dorment debout*, ou encore par l'article indéfini singulier *un éléphant, ça trompe énormément*.

La connaissance exhaustive des déterminants n'est pas au programme de l'école primaire.

Éléments pour une programmation des activités

La programmation des activités sur le nom doit, bien évidemment, être articulée avec celle qui concerne le verbe, en particulier pour l'étude des fonctions sujet ou des compléments du verbe (voir plus loin).

- **Cycle II**

L'élève a découvert les noms sémantiquement comme le moyen de désigner des catégories ou de se référer à des entités dont on parle. Il a aussi appris que le nom peut varier en nombre, que le déterminant marque cette variation et qu'orthographiquement il faut souvent la coder, même si on ne l'entend pas. Il a aussi appris qu'il y a des noms propres et que les noms peuvent être masculins ou féminins.

- **Cycle III.**

- **Au CE2 :**

On structure l'identification du nom. On approfondit l'approche, faite en cycle II, des variations morphologiques et des accords dans le groupe nominal en leur portant systématiquement attention en expression écrite. On aborde d'autres faits de langue : expansions nominales, détermination du nom.

- identifier le nom : observation des variations morphologiques, observation de la structure du groupe nominal, tri et classement selon le nombre et le genre ;

- réaliser les accords dans le groupe nominal : observation des variations morphologiques dans le groupe nominal, approfondissement de la notion d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, activités de tri et classement ;

- observer la détermination du nom : observation des différents déterminants, repérage du nombre et du genre, approche intuitive de leur sens.

- **Au CM1**

- identifier le nom : observation de la place des noms, (voir syntaxe du verbe) ; repérage systématique dans des textes des constituants du groupe nominal : déterminants, adjectifs qualificatifs, compléments de noms, proposition relative ;

- réaliser les accords dans le groupe nominal : systématisation des activités ; mise en mémoire et acquisition d'automatismes orthographiques ; comparaison avec la langue vivante étrangère ou la langue régionale ;

- comprendre la détermination du nom : comparaison systématique entre les différents déterminants (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis) ; observation de leur sens dans des textes : (approche sémantique) ; jeux d'écriture.

- **Au CM2**

- identifier le nom : acquis en fin de cycle ;

- réaliser les accords dans le groupe nominal : acquis en fin de cycle. Les élèves ont compris la chaîne d'accord et la nécessité de marquer plusieurs fois l'accord ; ils savent marquer les accords dans les situations régulières ;

- utiliser la détermination du nom : en cours d'acquisition. Les élèves savent utiliser et reconnaître les principaux déterminants selon leur sens.

Les expansions du nom

Ce que le maître doit savoir

À l'école primaire, on fait une première étude de trois types d'expansions : l'adjectif épithète, le complément de nom et la proposition relative.

Contrairement au déterminant, les expansions sont facultatives dans le groupe nominal. Elles modifient la valeur sémantique du nom en restreignant son extension : *apporte moi le livre qui est sur la cheminée*. L'expansion est aussi descriptive : *le livre vert*.

L'adjectif épithète

À l'école primaire, on étudie l'adjectif épithète. Dans cette fonction, l'adjectif est étroitement lié au nom dont il ne peut être séparé par une autre expansion. Contrairement à l'anglais et à l'allemand, l'adjectif épithète est le plus souvent placé après le nom. Certains adjectifs épithètes ne peuvent jamais être placés avant le nom : *le sucré bonbon* ; d'autres peuvent être placés avant ou après le nom : *l'immense océan*, *l'océan immense* ; d'autres changent de sens selon qu'ils sont post ou préposés : *un gros bébé*, *un bébé gros*.

L'adjectif épithète s'accorde avec le nom :

- Il est pluriel s'il se rapporte à plusieurs noms coordonnés entre eux. La marque du pluriel est le plus souvent un –s. À l'issue du cycle II, la plupart des élèves marquent le pluriel du nom, très peu le font sur l'adjectif lorsque le pluriel ne s'entend pas. Il est donc décisif de créer un réflexe d'attention au pluriel. En français, c'est le déterminant qui est le signal déclencheur du pluriel. L'élève doit apprendre à regarder au-delà du nom s'il y a un ou plusieurs adjectifs qui doivent également être accordés. On peut aussi lui faire prendre conscience de la liaison comme signal du pluriel.
- L'adjectif marque aussi le genre. La transformation du masculin au féminin entraîne parfois des modifications qui s'entendent à l'oral : *courageux, courageuse* ; *vieux, vieille*.

Comme sur le nom, fréquemment le –s et le –e ne s'entendent pas et demandent un entraînement assidu.

Le complément de nom

Le complément de nom est un groupe nominal lié au nom par une préposition : en français, il est toujours situé après le nom. Il est souvent introduit par *de*, mais peut l'être aussi par de nombreuses autres préposition ou locution prépositionnelle : *la statue en pierre*, *les dames aux chapeaux verts*, *la poire pour la soif*, etc.. Le complément de nom peut lui-même être expansé par un complément de nom : *le livre du frère de l'ami de Jacques*.

La proposition relative

La relative est introduite par un pronom relatif qui se substitue au nom qu'il expande (son antécédent). Il change de forme selon la fonction qu'il exerce dans la relative :

- relatif sujet : *donne-moi le verre qui est sur la table* ;
- relatif objet : *la pomme que je t'ai donnée est une reinette* ;
- relatif complément indirect : *le livre auquel j'ai fait référence est presque introuvable* ; *as-tu trouvé le livre dont je t'ai parlé ?*

Certains pronoms varient également selon le genre *lequel, laquelle* et le nombre de leur antécédent *lequel, lesquels*.

La difficulté de la relative est liée, y compris à l'oral, à l'emploi du pronom approprié. La tendance du français est de se contenter de l'opposition *qui* (sujet) / *que* (complément direct et indirect), comme à l'oral, dans : *c'est la copine que je te parle*. Il est donc nécessaire d'entraîner les élèves, y compris à l'oral, au maniement des différentes formes du relatif, tel qu'il est employé dans le français scolaire.

En revanche, à l'école élémentaire, l'étude systématique de ces formes n'est pas requise. On y travaille principalement la proposition relative qui peut se substituer à l'adjectif : *cet enfant qui ne parle pas souvent m'inquiète* / *cet enfant silencieux m'inquiète*. Elle dispose de tous les éléments d'une phrase, mais reste dépendante de la phrase dans laquelle elle est incluse. Contrairement aux autres propositions dépendantes, elle ne s'articule pas directement sur le verbe mais sur l'un des groupes nominaux de la phrase :

- expansion du sujet : *le livre que je t'ai offert est intéressant* ;
- expansion de l'objet : *je mange des pommes que j'ai cueillies sur l'arbre*.

L'orthographe dans la relative est un problème délicat pour les élèves. Comme dans toutes les situations d'accord, il importe de créer des réflexes précis se déclenchant dès qu'apparaît le signal sélectionné. Ici, c'est bien évidemment le pronom relatif. Il doit provoquer immédiatement la recherche de l'antécédent, de son genre et de son nombre. L'accord en est déduit. Lorsque le pronom est *qui*, il n'y a qu'à entraîner l'attention. Lorsque le pronom est complément d'objet (c'est le cas de *que*), dans la mesure où l'accord du participe passé avec le complément d'objet antéposé n'est pas au programme de l'école primaire, on peut décider que l'élève doit demander à l'enseignant s'il y a un problème d'accord par exemple dans des phrases comme *Voilà les livres de bibliothèque que j'ai retrouvés*. Pour beaucoup d'élèves cela suffira à mettre en place non seulement le bon réflexe mais aussi la capacité de résoudre intuitivement la situation.

L'expansion du nom (adjectif, compléments, relative) offre de multiples possibilités à l'oral comme à l'écrit. Les jeux de substitution, d'adjonction enrichissent le langage des élèves et consolident la maîtrise de ces formes.

Éléments pour une programmation des activités

- **Cycle II :**

L'élève comprend évidemment les expansions, sauf les relatives les plus complexes. Dans ses productions, il emploie sans difficulté l'adjectif et les compléments du nom, plus rarement la relative simple. On aura attiré son attention tout au long du cycle II sur les règles d'accord de l'adjectif.

- **Cycle III :**

- **En CE2**

- utiliser les expansions nominales : observation dans des textes, jeux de langue sur des phrases nominales (titres de livres, de chapitres etc. (cf. chapitre page); dans les activités de révision en dictée à l'adulte ou en production de textes, on commence à suggérer des substitutions adjectif – relatives ou inversement.

- **En CM1**

- utiliser les expansions nominales : repérage systématique dans des textes des constituants du groupe nominal : déterminants, adjectifs qualificatifs, compléments de noms, proposition relative ; jeux d'écriture systématiques sur l'expansion ;

- **En CM2**

- utiliser les expansions nominales : acquis en fin de cycle. Les élèves savent utiliser les ressources de l'expansion dans l'écriture ; ils savent en reconnaître les procédés dans des textes à leur portée.

La fonction sujet, relation sujet / verbe

Ce que le maître doit savoir

Le sujet est le plus souvent un groupe nominal ou un substitut du groupe nominal (pronom, proposition). C'est avec le verbe un constituant indispensable de la phrase. Dans certains temps verbaux, le verbe s'emploie sans sujet (impératif, infinitif ...). En français, le sujet est le plus souvent placé avant le verbe. Dans certains cas, le sujet est placé après le verbe, en particulier dans les phrases interrogatives ou exclamatives : *Que vienne enfin le soleil !*. Des effets expressifs peuvent aussi être obtenus de son déplacement après le verbe, ex. *Rêveuses étaient ses pensées* ».

C'est le seul élément de la phrase qui puisse être extrait par la formule *c'est... qui* : *Pierre est venu, c'est Pierre qui est venu*. Il faudrait préférer cette manière de reconnaître le sujet à la manière classique (qui est-ce qui (sujet humain), qu'est ce qui (sujet non humain) ; celle –ci peut en effet amener chez les élèves des réponses aberrantes dès que le sujet n'est plus un actant animé, comme dans les phrases

passives, exemple : *La route est empruntée par la voiture* ; qu'est-ce qui est emprunté : la voiture... ; Mais : c'est la route qui est empruntée par la voiture.

L'accord : le sujet régit l'accord du verbe en personne et en nombre mais aussi en genre lorsque le participe passé de la forme verbale est conjugué avec être *la jeune fille est venue*.

Dans les cas simples, l'élément linguistique en fonction grammaticale de sujet est l'agent d'une action. Ce sont les cas dans lesquels le sujet est vraiment "celui qui fait l'action" ; ex. *Pierre mange son goûter* . Mais cette coïncidence entre une fonction grammaticale et un rôle dans le sens de la phrase n'est pas la règle en français et les élèves de l'école élémentaire ont depuis longtemps entendu et lu des textes où d'autres fonctionnements du sujet sont présents : phrases à constructions attributives : *Isabelle est toujours élégante* ; phrases à sujet impersonnel : *il pleut* ; *il arrive que des élèves soient en retard* ; phrases passives : *le gouvernement a été contraint par les réactions de l'opinion publique de répondre rapidement aux ravisseurs* ; construction pronominale : *l'immeuble se construit lentement*. On ne demande pas au cycle III que les élèves comprennent cette complexité ni qu'ils sachent la décrire. En revanche on se gardera de trop simplifier en donnant à la fonction sujet la seule signification de celui que est à l'origine d'une action.

Éléments pour une programmation des activités

Cycle II

Pour marquer l'accord lorsqu'il écrit, l'élève du cycle II a appris à repérer intuitivement le sujet du verbe.

Cycle III

- En CE2

On introduit l'étude systématique du repérage du sujet dans les situations régulières simples, avec un seul sujet. On amène l'élève à vérifier son intuition en utilisant comme test syntaxique : *c'est... qui*. L'accord en nombre du verbe est contrôlé systématiquement. Les élèves doivent le marquer spontanément dans les situations simples.

- En CM1

On poursuit le travail

- dans des situations où le sujet est éloigné du verbe par une expansion nominale -adjectif, relative-,
- dans des situations de sujets coordonnés ou de verbes coordonnés,
- dans les temps composés : accord en nombre et genre : *les filles sont arrivées, elles ont mangé*.

- En CM2

On poursuit ce travail en se donnant pour objectif une maîtrise de l'accord à la fin de l'école primaire. On fait observer des situations plus complexes : sujets pronominaux, inversion du sujet, en particulier dans les phrases interrogatives ou par effet stylistique : *vogue la galère*.

Les constructions du verbe et le lexique verbal

Rappel des objectifs :

Les élèves comprennent l'organisation de base du groupe verbal, en verbe et groupe nominal complément ou attribut.

Ils reconnaissent et identifient dans des contextes linguistiques simples, les principaux compléments du verbe : complément d'objet construit directement, construit avec une préposition ; construction à 1 ou 2 compléments.

Dans des contextes simples, ils distinguent entre des compléments de verbe (ou essentiels) et des compléments de phrase (ou inessentiels, ou circonstanciels).

Ce que le maître doit savoir

C'est la construction du verbe qui organise le groupe verbal. Le groupe verbal comporte toujours un verbe, qui peut être seul, *il vit*, ou accompagné d'un attribut ou d'un ou des compléments.

a) La construction attributive : elle concerne le verbe *être* ou les verbes d'état : *paraître, sembler, devenir* etc. ; l'attribut peut être un adjectif *il est beau* ou un nom *il va devenir facteur* ; l'attribut s'accorde avec le sujet : *elle est belle* ; le complément peut également avoir un attribut : *il croit Pierre fatigué* ;

b) la construction intransitive : le verbe n'a pas de compléments *il parle* ;

c) La construction transitive : le verbe a un ou plusieurs compléments. La construction est

- transitive directe : le complément est directement relié au verbe *il lit un livre* ; dans ce cas, il s'agit d'un complément d'objet direct ;
- transitive indirecte : le complément est introduit par une préposition *il va à Paris* ; il s'agit alors d'un complément d'objet indirect ;
- construction à deux compléments (en général un direct, un indirect) : *il m'a parlé de son voyage à Rio.*, voire à trois compléments : *je te l'échange contre ta montre.*

Le complément de verbe se place après le verbe, sauf s'il s'agit d'un pronom *il voit la voiture, il la voit ; il va à Paris, il y va, il prête sa montre à son frère, il la lui prête* ; dans la relative, le pronom complément introduit la proposition *le livre que Pierre lit est intéressant.*

Les verbes transitifs, directs ou indirects, peuvent le plus souvent être employés seuls *il lit*. Certains verbes transitifs en revanche ne peuvent se passer de leur complément : sans le complément d'objet, la phrase est incomplète *il a rempli*.

Le sens des verbes est directement dépendant de leur construction : *il joue, il joue d'un instrument, il se joue de vous, il joue aux cartes, il joue au tiercé, il se joue du danger* etc., *il boit, il boit de l'eau.*

Éléments pour une programmation des activités

Cycle II :

L'élève emploie spontanément et comprend aisément des constructions verbales simples (intransitives, transitives directes ou indirectes, y compris à deux compléments). On peut lui demander d'expanser une construction verbale avec des compléments de phrase. Il n'a pas catégorisé ces différents phénomènes et ne sait pas les nommer.

Cycle III :

- En CE2

Au fur et à mesure où l'élève apprend à reconnaître le verbe et à construire sa relation au sujet, il apprend aussi à observer les suites du verbe et commence à les classer (construction directe et construction indirecte) : observation des différentes prépositions ; sensibilisation aux variations de sens du verbe selon sa construction.

- En CM1

On introduit la distinction entre compléments de verbe et compléments de phrases (en jouant sur la possibilité ou non de l'effacement du complément). La révision de textes permet de prendre conscience de l'importance de cette distinction : il y a des choses qu'on ne peut pas supprimer dans la phrase, même quand on veut la simplifier ; à l'inverse, on peut préciser sa pensée en introduisant un ou des compléments de phrases.

On développe l'observation des constructions verbales dans des textes abondants ; on peut utiliser la préposition comme critère de classification en rapprochant les verbes construits avec *de*, avec *à*, etc., en étudiant les verbes qui admettent plusieurs constructions directe et indirectes. On analyse chaque fois nuances de sens induites.

- **En CM2**

On poursuit le travail engagé au CM1. On fait la différence entre complément direct et indirect qui sera importante au collège pour marquer l'accord du participe passé avec avoir et dans les verbes pronominaux. Il faut donc dès l'école primaire sensibiliser les élèves à cette distinction.

On systématiser le travail sur les constructions du verbe, en particulier indirectes.

Les variations morphologiques du verbe, la conjugaison

Rappel des objectifs

Les programmes recommandent de limiter l'étude des variations morphologiques du verbe aux temps verbaux les plus fréquents : présent, passé composé, imparfait, passé simple, futur, présent du conditionnel et présent du subjonctif. L'objectif est de parvenir à une compréhension des régularités du système des désinences (règles d'engendrement) qui permette d'écrire correctement des formes verbales dont la réalisation écrite comporte des variations qui souvent ne se marquent pas à l'oral.

Ce que le maître doit savoir⁴

Les verbes en français comprennent deux éléments, le radical (ou base) et la terminaison (ou désinence). Le radical est l'élément lexical qui apporte le sens quelles que soient les variations en temps, mode, personne et nombre. La terminaison apporte les informations de nature grammaticale : temps, mode, personne et nombre.

Ces informations peuvent être successives comme dans *nous aimons*, où le radical *aim-* est suivi de la désinence *-ons*, pour la 1^{ère} personne du pluriel, à comparer à *nous aimerons*, où le *-r* vient marquer le futur. Elles peuvent aussi être rassemblées en une réalité unique : *je suis*.

On peut dégager les régularités suivantes dans les terminaisons grammaticales :

- les marques de temps précèdent les marques de personne et de nombre : *je retour-er-ai*, *nous ven-i-ons* ;
- l'imparfait se forme avec « -ai » pour les personnes du singulier *je ven-ai- s*, *il mange- ai- t* et *i* pour les personnes du pluriel *vous pren-i-ez* ;
- le futur et le conditionnel se forment avec *-er* : *nous prend-r-ons*, *vous retour-er-ez*, *ils commenc-er-aient*.

La présentation des verbes français en "tables de conjugaison" et en "trois groupes" est la façon classique en grammaire scolaire d'aborder l'organisation du système morphologique. Cette organisation traditionnelle en trois groupes repose sur l'identification des terminaisons des infinitifs. Apparemment simple, elle ne permet pas d'engendrer des formes verbales appropriées puisqu'un même verbe peut avoir plus d'un radical (exemple, coudre : comment aller de *je cousais* à *nous coudrons* ?). Elle accorde beaucoup d'importance aux verbes du 1^o groupe qui, d'un point de vue statistique, sont en fait peu fréquents. On ne peut attendre d'avoir travaillé les verbes du premier et du second groupe pour travailler sur les verbes du troisième groupe qui se trouvent dans les 100 premiers mots les plus utilisés du français.

On ne doit pas être surpris de rencontrer d'autres modes de classement. Ainsi, le nombre de radicaux d'un verbe constitue-t-il un autre principe de classement, très fécond et qui ne recoupe pas celui basé sur les terminaisons des infinitifs. Les verbes peuvent avoir un seul radical : *fermer*, *courir*, *conclure* ;

⁴ Nous rappelons aux enseignants que les pensums, avec ou sans conjugaison ne sont pas de mise à l'école.

deux radicaux : *finir, lever, écrire* ; trois radicaux *dormir, offrir, craindre* ou plus *devoir, avoir, savoir, vouloir, faire, être, paraître*. Ce sont en fait les verbes à radicaux multiples (plus de trois) qui sont les plus fréquents à l'oral comme à l'écrit.

Il est indispensable d'habituer les élèves à consulter les outils de référence : dictionnaires, répertoires de conjugaison, manuels de grammaire, etc. Ceux-ci peuvent avoir privilégié l'une ou l'autre des classifications.

Éléments pour une programmation des activités

Cycle II

L'élève emploie correctement les temps les plus fréquents des verbes usuels (indicatif présent, passé composé, imparfait et futur ; subjonctif présent).

Cycle III

- En CE2

- constitution de répertoires de formes verbales à partir de textes variés, premiers essais de classification.
- construction collective des tableaux des temps principaux (indicatif présent, passé composé, imparfait et futur ; subjonctif présent) ;
- introduction des notions de radicaux et de terminaisons ;
- observation des régularités de construction, élaboration de quelques règles d'engendrement simples (3^{ème} personne du pluriel en *-nt*, 2^{ème} personne du singulier en *-s, -r* du futur, etc.) ;
- observation des régularités orthographiques ; systématisation et mémorisation ;
- observation des situations où l'on écrit ce que l'on n'entend pas, mémorisation.

- En CM1

- entraînement, dans des situations de lecture, de reformulation et d'écriture, à l'utilisation des formes rares dans le langage oral courant (passé simple, conditionnel, subjonctif) ;
- systématisation des tableaux de formes verbales (temps au programme) ;
- mémorisation des règles d'engendrement simples ;
- mémorisation des régularités orthographiques, en particulier dans les situations où l'on écrit ce que l'on n'entend pas ;
- comparaison entre temps simples et temps composés, observation des temps composés, construction avec avoir et avec être, observation des différences d'accord du participe passé.

- En CM2

- poursuite de l'entraînement, dans des situations de lecture, de reformulation et d'écriture, à l'utilisation des formes rares dans le langage oral courant (passé simple, conditionnel, subjonctif, temps composés rares comme le futur antérieur) ;
- mémorisation des tableaux de formes verbales (temps au programme) ;
- mémorisation des régularités orthographiques, en particulier dans les situations où l'on écrit ce que l'on n'entend pas ;
- entraînement à l'usage écrit des temps composés ; construction avec avoir et avec être, observation des différences d'accord du participe passé. (La maîtrise n'en est pas exigée à l'école primaire).

Pour construire la programmation, le maître retiendra quelques principes pour organiser le travail sur les formes verbales et la valeur des temps :

- comprendre le système plutôt que vouloir faire mémoriser la liste de toutes les formes

- présenter les formes verbales en système « les règles d'engendrement »
- analyser les besoins des élèves à travers les erreurs relevées dans leurs productions écrites
- réfléchir à l'utilité de la notion : emplois, rentabilité orthographique
- tenir compte des listes de fréquence
- partir des acquis des élèves, en particulier des formes bien maîtrisées à l'oral pour centrer l'attention sur les marques écrites
- mettre en relation formes orales et formes écrites
- faire formuler des régularités à partir de l'observation et du classement de formes verbales
- consacrer des séances différentes à la morphologie et à l'emploi des temps verbaux
- apprendre à consulter les outils de référence commercialisés : dictionnaire, tables de conjugaison, utilitaires

AU DELA DE LA PHRASE

La ponctuation

La ponctuation est une aide indispensable à la structuration et à la lecture d'un texte écrit. L'élève doit avoir été habitué au moment de l'apprentissage de la lecture à repérer les signes de ponctuation pour dépasser la lecture mot à mot et découvrir automatiquement la phrase et son découpage en groupes syntaxiques. Au cycle III, cet effort doit être poursuivi sur des constructions syntaxiques plus complexes. L'élève doit aussi apprendre à se servir de la ponctuation lorsqu'il écrit, en particulier en utilisant de plus en plus souvent la virgule.

Les recherches psycholinguistiques conduites sur le développement du système de ponctuations font apparaître un lien fonctionnel entre ponctuation et connecteurs (et, et puis, mais...). Très souvent, au CE, un *et* figure là où un adulte aurait utilisé une virgule. L'utilisation du système de ponctuation évolue très rapidement, faisant passer l'enfant d'une utilisation quasi exclusive du point (7 ans) vers une plus grande diversification des marques en fin d'école primaire. Chez les élèves de fin de cycle II, les marques délimitent les grands blocs du texte plus que les phrases. Ainsi, au CE1, les points apparaissent entre situation initiale et complication dans un récit, résolution et état final. Pour des élèves de CE1, le point est donc l'équivalent de ce que serait un paragraphe pour un adulte.

La maîtrise de l'ensemble du système de ponctuation est loin d'être admise à l'issue de l'école primaire.

Ce que le maître doit savoir

Historiquement, la ponctuation a d'abord eu une fonction prosodique (indication des pauses et des intonations pour la lecture à haute voix). Rapidement s'y est ajoutée une fonction syntaxique ayant pour but de faciliter la lecture visuelle (séparation entre les mots, par des blancs, entre les groupes syntaxiques par des virgules, entre les phrases par des points, etc.). La ponctuation a aussi des fonctions sémantiques. Elle peut être la seule indication du type de phrase (déclaratif, interrogatif, exclamatif). Elle explicite le sens de la phrase par exemple en distinguant les propositions relatives déterminatives *Les élèves qui étaient absents ce matin devront se présenter devant le directeur*, des relatives explicatives *Ces élèves, qui sont toujours absents, peinent à suivre*. Ces informations concernent soit l'organisation de la phrase, soit celle du texte.

Aux signes de ponctuation (point, virgule, point-virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension, deux points, guillemets, tirets, parenthèses), on peut ajouter des indications typographiques comme les blancs entre les mots, les retours à la ligne, les alinéas, les changements de police de caractères, l'organisation en paragraphes, en chapitres, etc. Les conventions ne sont pas toujours fixées et l'on se fie le plus souvent aux usages.

Ponctuation et lecture

Les signes de ponctuation peuvent séparer des groupes fonctionnels et, quelquefois, éviter des confusions de sens :

Le maître, lui, enfonce un bonnet sur la tête / Le maître lui enfonce un bonnet sur la tête.

Joseph aime Marie Claude Robert / Joseph aime Marie, Claude, Robert / Joseph aime Marie ; Claude, Robert.

Les signes de ponctuation peuvent aussi démarquer les différents plans d'énonciation dans le discours rapporté. La phrase *Paul a dit cet homme est un artiste* peut être ponctuée de deux manières différentes :

Paul a dit : " Cet homme est un artiste." / Paul, a dit cet homme, est un artiste.

La lecture à haute voix est un instrument privilégié pour repérer les difficultés éventuelles et construire l'apprentissage. On peut ainsi faire lire à haute voix des écrits produits et les amener à en évaluer la plausibilité. On peut proposer à la lecture une phrase problème. On peut aussi faire ponctuer des phrases de deux manières différentes et faire expliciter les modifications du sens qui en résultent, etc.

Ponctuation et production d'écrits

Spontanément, les enfants utilisent peu la ponctuation et scandent autrement leur travail d'écriture et *puis... et puis....*. En fait, la ponctuation doit constituer une aide pour la lecture. Le rédacteur doit prévoir les difficultés du lecteur et le guider par la ponctuation. La difficulté est donc d'amener les élèves à changer de point de vue pour adopter, lorsqu'il écrit, celui du lecteur. Tous les exercices de révision mettant en jeu la lecture par un camarade contribuent à cette décentration. On peut également provoquer des situations d'écriture sous contrainte, par exemple, on peut demander d'inventer un texte présentant la même ponctuation qu'un texte donné, etc.

Éléments pour une programmation des activités

Ce que l'élève sait à la fin du Cycle II :

Les élèves ont repéré le point et la majuscule. Ils sont capables de trouver la prosodie de la phrase simple en s'appuyant sur la ponctuation. Ils se sont familiarisés avec les signes prosodiques et syntaxiques du discours rapporté (guillemets) et du dialogue.

Objectifs pour le Cycle III

En CE2

Utiliser en production comme en réception les fonctions prosodiques du point, de la virgule, du point d'interrogation et du point d'exclamation ainsi que les fonctions syntaxiques du point. On commence à les sensibiliser aux fonctions syntaxiques de la virgule. Ils savent utiliser les signes prosodiques et syntaxiques du discours rapporté.

En CM1

On commence à structurer les divers usages de la virgule; on introduit les autres signes de ponctuation, abondants en particulier dans les textes autres que les textes littéraires (parenthèses, tirets, crochets).

En CM2

On élabore des répertoires de signes de ponctuation (affiches) en liaison avec les textes lus et produits dans les différentes disciplines.

Les substituts et connecteurs

Au cours du cycle III, les élèves vont lire et produire des textes de plus en plus longs et de plus en plus complexes. Ils devront se familiariser progressivement avec les différents procédés de construction des textes et notamment avec le procédé de la substitution, ou reprise d'un élément par un autre dans le déroulement du texte, et avec les phénomènes de connexion. Lorsqu'ils écrivent, les élèves ont tendance à assurer la cohérence de leurs textes par la répétition à l'identique et par la juxtaposition. En lecture, la compréhension des chaînes de substitution est difficile à maîtriser, les élèves ne sont pas toujours en éveil sur les informations apportées par les connecteurs. L'approche des faits de substitution et de connexion au cycle III est donc une préparation à la compréhension fine des textes comme à la production de textes longs.

Ce que le maître doit savoir

Pour qu'un texte soit compréhensible il est nécessaire que ses différentes informations soient liées entre elles (c'est le rôle des connecteurs) et qu'elles soient repérables par le lecteur tout au long du texte. Par exemple, si on parle de *loup* dans un conte ou un article de journal, on peut reprendre cette information par *cet animal, il, l'ennemi des brebis, la terreur du village*, etc. La cohérence d'un texte suppose qu'on reprenne un même élément référentiel (ici *le loup*), mais en variant la forme linguistique. C'est ce qu'on appelle les procédés de substitution (ou reprises, ou encore anaphores).

On distingue principalement entre les substituts pronominaux et les substituts nominaux. Les pronoms de 3^e personne comme *ils, elle*, les pronoms adverbiaux comme *en, y*, les pronoms démonstratifs comme *celui-ci* ou *ce dernier* assurent la reprise pronominale des noms ; ils permettent de maintenir l'information dans le texte tout en évitant les répétitions à l'identique.

Les substituts nominaux permettent de reprendre un groupe nominal au moyen d'un autre groupe nominal plus ou moins équivalent : on peut reprendre un nom commun *le conseiller* par un nom propre *Monsieur Dupont*, puis par une périphrase *l'homme de l'ombre*. On peut aussi reprendre tout un énoncé ou toute une partie de texte par un seul groupe nominal. Ainsi tout un fragment de discours direct entre personnages peut être repris par un GN : *leur discussion ne menait à rien*.

Les connecteurs relient des propositions ou des ensembles de propositions. Ils assurent l'organisation d'un texte en explicitant les relations entre les propos successifs. Ils contribuent à la cohérence du texte et renforcent sa spécificité : les descriptions sont riches en connecteurs spatiaux, les récits en connecteurs temporels, les textes scientifiques en connecteurs de cause et conséquence, etc.

Les connecteurs peuvent être des conjonctions de coordination *mais, ou, et, donc, or, ni, car*, mais de nombreux adverbes peuvent aussi avoir cette fonction. Ils apportent des informations sémantiques : *toutefois, puis, cependant* etc. qui éclairent l'organisation du texte. Il en est de même de certaines expressions comme : *en haut, en bas, à gauche, à droite, le premier, le deuxième, finalement* etc.

Éléments pour une programmation des activités

A la fin du Cycle II, les élèves n'ont pas abordé la notion de substitut. Ils en ont une appréhension intuitive lors des lectures. Dans leurs textes, ils ne produisent que difficilement des substitutions, hormis la reprise par les pronoms de 3^e personne *il(s)* et *elle(s)*. Leurs connecteurs scandent encore les émissions successives de leur propos *et puis, et puis...* et non l'organisation de celui-ci.

Objectifs pour le Cycle III

Au cycle III, il faut constamment requérir l'attention des élèves sur ces deux phénomènes. Ils doivent être abordés en lecture et en production de textes, que l'on ait à en préciser la signification, qu'il faille expliciter l'organisation générale d'un texte lu ou rendre plus claire celle d'un texte produit.

Au CE2, on peut travailler sur les substituts du sujet en particulier dans des chaînes longues de substitution. Les autres substituts seront éclairés par le maître chaque fois que c'est nécessaire.

Au cours moyen, on travaille, en lecture comme en production de textes, sur des substituts plus complexes (pronominalisation du complément de verbe, direct ou indirect : *que, en, à ce que, dont, lesquels*, etc., substituts ambigus : *Pierre bouscule Paul. Il...*, etc.

L'étude des connecteurs se fera essentiellement dans les activités d'écriture liées aux différentes disciplines (littérature, sciences, histoire-géographie etc.). On sera particulièrement attentif à l'école primaire à la connexion temporelle, à la connexion spatiale et à la connexion argumentative (explication : *car, parce que, puisque* ; conclusion : *donc, ainsi etc.* ; opposition : *mais, néanmoins, cependant*, etc.)⁵. On pourra pour chaque type d'écrits au programme (récits de fiction, synthèse d'histoire, fiches de sciences) établir des affiches précisant les connexions les plus fréquentes ainsi que celles qui sont à la disposition des élèves pour enrichir leurs productions.

Les valeurs des temps verbaux

Ce que le maître doit savoir

On distingue traditionnellement trois époques : passé, présent, avenir. Définies à partir du moment où l'on parle, ces époques permettent de situer dans le temps les événements. Lorsque la situation est claire, la forme verbale suffit ; elle peut cependant être complétée par des éléments de repérage plus explicites (adverbes, compléments circonstanciels de temps...).

Les verbes expriment aussi ce que les linguistes appellent l'aspect : certaines actions ou certains états peuvent, par exemple, être accomplis *il a mangé, il aura mangé* ou inaccomplis *il mange, il mangera*.

⁵ L'expression de la temporalité et de la spatialité ne sont pas la seule manière d'exprimer la spatialité et la temporalité : le lexique et les temps verbaux jouent un rôle essentiel dans la temporalité et le lexique a fréquemment des valeurs temporelles et spatiales. Dans une description par exemple, le mot *escalier* oriente le mouvement (*il emprunte l'escalier*), *cave* ne renvoie pas à la même localisation spatiale que grenier. Les erreurs d'interprétation lexicale brouillent la représentation des élèves autant que les erreurs sur les connecteurs.

Dans la langue, cette opposition est le plus souvent marquée par l'emploi des temps composés (accompli) ou des temps simples (inaccompli). L'état de réalisation peut également être marqué par des auxiliaires d'aspect : aller, venir, commencer à, venir de, finir de (exemples : *il va rentrer, il vient de rentrer*). Ce n'est pas la durée objective qui compte, mais l'angle sous lequel on se place : *elle séjourna cinquante ans dans cette maison / elle séjournait depuis deux mois dans cette maison quand l'incendie survint*.

Compte tenu de ces points, on peut esquisser une approche de la valeur des temps. Il convient d'être attentif, en premier lieu, au **présent de l'indicatif**, complexe, et fort utilisé dans les différents travaux menés au cycle III.

- il marque tout d'abord la coïncidence entre l'événement et le moment où l'on parle *je te remercie de ta contribution*.
- il peut aussi désigner un espace de temps plus étendu *ces lampes n'éclairent pas*, voire un espace de temps englobant le passé et le futur, avec cette valeur indépendante du temps, qu'on trouve par exemple dans les définitions *un souriceau est une petite souris, le soleil se lève à l'est*.
- un énoncé au présent peut évoquer le passé ou le futur s'il est situé avant ou après le moment où l'on parle, grâce à un complément circonstanciel ou à des éléments de contexte : *je sors à l'instant / je reviens demain*.
- enfin, le présent historique, ou de narration, est employé pour évoquer des événements passés, réels ou fictifs, dans une phrase isolée ou dans un fragment de texte *Le peuple de Paris, révolté, prend la Bastille*.

Le **passé composé** constitue la forme composée du verbe, symétrique du présent : il marque l'antériorité par rapport à lui.

- il montre l'action accomplie au moment où l'on parle *nous avons transformé notre maison*, s'opposant au présent qui montre l'action en train de se faire : *nous transformons notre maison*.
- quand il est employé en corrélation avec le présent, il marque l'antériorité par rapport à lui : *quand il a jardiné, Dominique prend une douche*.
- il peut s'employer à la place du présent quand l'idée d'antériorité doit être marquée *on n'a jamais vu cela !* la remarque prend appui sur le passé, mais a encore des effets au présent). Il peut également exprimer une vérité générale : *de tout temps, les gros poissons ont mangé les petits*.
- il est souvent employé aujourd'hui pour situer l'événement totalement dans le passé : il remplace alors le passé simple : *en sortant de chez lui il a vu un éléphant bleu*.

Le **passé simple** et l'**imparfait** situent tous deux l'événement ou l'état dans le passé. Cependant, chacun en introduit une vision différente : le passé simple propose une vision synthétique, il donne le début et la fin tandis que l'imparfait exprime une réalisation en cours, il ne lui assigne ni début, ni fin : *alors, il observa le ciel, événement ponctuel / il observait le ciel quand je suis arrivé*.

Le passé simple introduit souvent des repères temporels nouveaux dans un récit au passé, sans s'appuyer nécessairement sur des indications chronologiques explicites. L'imparfait ne joue pas ce rôle : il prend appui sur le repère installé par un autre verbe et donne des informations souvent présentées comme secondaires : *il sortait quand il se mit à pleuvoir*.

Lorsqu'il est associé à un complément marquant la répétition, l'imparfait marque l'habitude, comme le présent peut le faire dans les mêmes conditions : *tous les soirs, il promenait son chien dans le parc*.

Le **futur simple** situe l'action ou l'état dans l'avenir, après le moment où l'on parle. Il évoque la probabilité de sa réalisation, introduisant une part, minime, d'incertitude : *demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne, / Je partirai*.

Le **conditionnel présent** est associé au futur en sa qualité de « futur dans le passé » : de même que le futur simple exprime l'avenir par rapport au présent, de même le conditionnel exprime l'avenir par

rapport au passé : *je pense que tu réussiras / je pensais que tu réussirais*. Il peut aussi avoir une valeur modale et exprimer le potentiel, la possibilité de réalisation : *il serait content de te faire plaisir*). Enfin, s'appuyant sur sa dimension hypothétique, il sert à exprimer une atténuation : *je voudrais sortir*, une opinion illusoire : *on se croirait chez les fous !*, une éventualité : *elle cherche le remède qui guérirait tous ses maux* ou l'imaginaire : *je serais le roi. Je donnerais de la brioche à tout le monde et plus personne ne serait malheureux*.

On distingue, pour le **subjonctif présent**, les emplois en phrase indépendante ou principale des emplois en proposition subordonnée.

- en indépendante ou principale, le subjonctif présent exprime l'injonction, le souhait, la supposition : *qu'il vienne ! / que les dieux soient avec toi ! / qu'il se fasse attendre encore un quart d'heure et je m'en vais*.
- en proposition subordonnée, s'il suit un verbe d'opinion, il sert à exprimer le doute (ex. *je ne pense pas qu'elle vienne*). Dans certaines subordonnées, et après certaines locutions, le subjonctif est employé pour manifester une éventualité, une intention, un doute : *il part avant que le soleil ne se couche / la reine lui donne de l'or pour qu'il reste / elle ne lui parle plus bien qu'il se soit excusé*.

Éléments pour une programmation des activités

Il est bien évident que ce qui est indiqué dans le paragraphe ci-dessus n'a pas à être enseigné ainsi aux élèves. Il s'agit à l'école de repérer la diversité des temps verbaux dans un texte (en particulier, temps du passé dans un texte narratif), d'en comprendre la portée et d'apprendre à choisir et utiliser de façon cohérente ces temps dans un projet d'écriture.

Dès le cours élémentaire, on va rencontrer et utiliser des formes verbales variées, mais on ne travaillera pas explicitement sur la valeur des temps et leur emploi. À la fin du CE2, on aura rencontré des formes verbales variées dans les ouvrages de littérature de jeunesse et dans les textes documentaires ; l'élève s'en servira intuitivement, mais sans en maîtriser explicitement les conditions d'emploi. Par exemple, en écrivant un conte, on écrit au passé simple.

C'est à l'occasion des lectures (dans toutes les disciplines) et des projets d'écriture effectués en CM et surtout CM2 que sera mis en lumière et problématisé cet emploi des temps, notamment pour ce qui concerne le choix des temps verbaux du passé. L'emploi spécifique du présent dans les textes scientifiques sera ainsi compris et utilisé.

LE LEXIQUE

La maîtrise du vocabulaire est l'une des sources les plus importantes de difficultés pour toute activité langagière, orale ou écrite. Pourtant l'activité de réception et de production du langage favorise l'acquisition du vocabulaire qui devient de plus en plus importante lorsque l'élève manipule efficacement l'écrit. L'accroissement du lexique est ainsi à la fois condition et conséquence de la maîtrise du langage. Il est donc nécessaire de mettre en place des activités qui permettent de rencontrer à l'oral comme à l'écrit un vocabulaire de plus en plus varié, précis, le cas échéant spécialisé et donc nécessairement plus complexe. Simultanément l'étude des principes de construction du lexique en favorise la mise en mémoire et l'usage adéquat. Enfin, l'habitude intellectuelle de réfléchir sur le lexique, d'en manipuler les composantes conduit l'élève à une véritable autonomie intellectuelle, à une capacité d'invention contrôlée, en réception comme en production, et un réel plaisir du langage.

L'accroissement du lexique est une activité de tous les instants dans la classe. Pour autant, cela n'exclut pas un enseignement raisonné. Celui-ci doit porter non pas sur les listes de mots qui déconnectés de leur contexte d'emploi seraient aussitôt oubliés ou mal compris, mais sur du vocabulaire déjà rencontré dont on essaie de comprendre l'usage -les usages- et la construction. En ce sens, un enseignement du lexique est possible et même efficace, sous réserve que les élèves soient conduits à établir des relations fortes entre les mots, leurs usages et leurs définitions.

Dans les activités quotidiennes de la classe, les mots sont toujours rencontrés dans un contexte et deviennent familiers en relation avec celui-ci. L'observation réfléchie de la langue permet de passer de ces emplois contextuels aux relations que les mots entretiennent entre eux : relations sémantiques et relations morphologiques.

L'enseignement du lexique s'intéresse souvent préférentiellement aux noms. Les verbes doivent également retenir l'attention, particulièrement les significations différentes de verbes usuels en fonction des constructions syntaxiques.

Ainsi le verbe *jouer* prend des sens différents selon les constructions syntaxiques : en emploi absolu selon que le sujet est un animé humain : *Marie joue* ou un inanimé : *Le verrou joue*, que le complément est construit directement : *Marie joue une pièce de théâtre*, *Marie joue une mère de famille* ou indirectement : *Marie joue au ballon*, *Marie joue à la mère de famille*, sans compter les emplois pronominaux *se jouer de* ou figurés.

Un travail explicite peut être conduit en classe : l'enseignant collectera les phrases proposées par les élèves, ajoutera d'autres exemples pour faire dégager progressivement les régularités. La vérification ensuite dans un, ou mieux, plusieurs dictionnaires, permettra de constater la diversité des sens de ce verbe.

Ce que le maître doit savoir

Les différentes façons de dire une même notion ne sont pas équivalentes puisque certaines sont considérées comme représentant des façons légitimes et normées de parler tandis que d'autres s'en éloignent, par exemple les insultes rituelles en usage dans les groupes de jeunes urbains. A l'inverse, la variété de français en usage à l'école - et qu'on nomme désormais « français scolaire » - tend à représenter le français standard, le français normé, à l'oral comme à l'écrit. Au plan lexical, s'appropriier le français scolaire implique la recherche du mot précis, juste, de l'effet stylistique ; implique de manifester une « richesse » lexicale qui permette, entre autre, l'accès aux textes littéraires.

La question de la richesse ou de la pauvreté lexicale des élèves est une question très controversée. Pour certains il va de soi que le lexique des jeunes est pauvre, qu'il ne contient (plus) que quelques centaines de mots et que les élèves n'ont pas de vocabulaire. Il est très difficile de prouver une telle assertion car, passé 3 ans à peu près, on ne peut plus compter le nombre de mots qu'un enfant

acquiert. On sait en revanche que le vocabulaire actif est toujours plus restreint que le vocabulaire passif ; en d'autres termes, on comprend toujours plus de mots qu'on n'en produit, et ce dans toutes les langues qu'on acquiert au long de la vie. On sait aussi que la situation de communication a une influence décisive sur la production lexicale : selon les interlocuteurs, selon la situation sociale, selon les enjeux du dialogue, selon les thèmes abordés, un même locuteur pourra être disert ou au contraire laconique.

Les éléments constitutifs du lexique, les mots, peuvent être étudiés :

- du point de vue de leur signification,
- du point de vue de leur construction.

Apprendre à maîtriser la signification d'un mot renvoie à trois types d'activités :

- observer ses divers usages dans des contextes variés,
- le mettre en relation avec d'autres mots qui, dans la langue, entretiennent avec lui des relations de ressemblances ou d'opposition (synonymie, homonymie etc.) ;
- analyser les composantes de sa signification de manière à parvenir à la construction de sa définition.

L'étude de la construction d'un mot permet de favoriser sa mémorisation et son bon usage. Elle repose sur l'observation des phénomènes de dérivation.

Le dictionnaire résume ces différentes approches du vocabulaire. Les élèves doivent être très tôt familiarisés avec son usage sans imaginer toutefois que celui-ci soit seulement un point de départ de la réflexion ; fréquemment, il en est au contraire la synthèse ou la vérification.

Les relations sémantiques dans le lexique

- Monosémie, polysémie

Un mot très spécialisé peut être monosémique (polythéisme). Par contre la plupart des mots, même apparemment simples *monde* ou *lettre*, *défendre* ou *rendre* sont polysémiques et renvoient à des sens variés. Il est donc important d'analyser les éléments environnants pour saisir les différentes significations de mots aussi usuels. Découvrir qu'un même mot a des contextes d'emploi totalement différents *La police défend aux enfants d'écrire sur les murs, la police défend les enfants contre les dealers* conduit à réfléchir aux éléments communs (par ex. l'interdiction faite aux enfants d'écrire sur les murs ou aux dealers de circonvenir les enfants). Lorsqu'il n'y pas d'éléments communs, on a affaire à des homonymes *faire grève, se promener sur la grève*.

- Synonymie, antonymie

Pour les élèves de l'école primaire, la synonymie se caractérise par la possibilité de substituer un mot à un autre dans le même énoncé. Cette manipulation peut permettre de construire des classifications puis de spécifier les nuances de sens ou de contexte *on rompt le pain, mais pas la glace*.

Le phénomène d'antonymie n'est utile à l'école primaire que pour découvrir dans le dictionnaire un mot qui échappe à l'élève ou pour jouer avec les mots.

- Mots génériques, mots spécifiques

Les mots proches de sens peuvent être classés hiérarchiquement selon qu'ils désignent des catégories larges *meuble*, des catégories plus restreintes *fauteuil* ou spécifique *bergère*. L'usage scolaire de ces relations est très important, d'une part parce qu'il permet d'organiser le monde et de catégoriser l'information dans la plupart des disciplines, d'autre part d'amener les élèves à sortir des mots génériques pour préciser leur pensée et leur expression.

Les relations morphologiques

La plupart des mots sont morphologiquement complexes, c'est-à-dire qu'ils sont formés de plusieurs unités formelles que l'on peut distinguer⁶. Ces mots comportent un radical, susceptible de variations *aller, je vais, j'irai*, et des adjonctions qui peuvent être de trois types : des dérivations, des compositions et des flexions. La nominalisation met en jeu la dérivation.

- Les dérivations : elles consistent à ajouter au radical un affixe, soit au début du mot (préfixe), soit à la fin (suffixe). Le mot *déjouer* est ainsi un dérivé constitué d'un radical *jouer* qui peut être utilisé seul et d'un affixe *dé-* qui, lui, n'a généralement pas d'emploi indépendant. Un même radical peut accepter divers préfixes *re-*, *dé-*, ou divers suffixes (pour *jouer* toujours, *-able*, *-eur*) ou encore des préfixes et des suffixes *anticonstitutionnellement*.

L'usage admet certaines dérivations et en refuse d'autres. Il est donc important chaque fois que l'on travaille sur la dérivation de vérifier que les constructions proposées sont admises par l'usage. Les dérivations modifient souvent la catégorie grammaticale du mot *constitution, constitutionnel ; jouer, jouable ; [phrases] antibrouillards etc..*

- Les mots composés : un mot composé est fait de deux mots qui ont une existence indépendante par ailleurs *portefeuille, député-maire, chasse-neige, pomme de terre*. On peut trouver des mots composés dans la plupart des catégories (noms, adjectifs, verbes, adverbe, préposition, conjonction). Ils peuvent être composés eux-mêmes de toutes ces catégories. Le tiret n'est pas la marque d'un mot composé. Un mot composé peut être soudé *portefaix*, lié par un trait d'union *garde-barrière*, séparé par un blanc graphique *garde champêtre*.

N.B. Les rectifications orthographiques de 1990 proposent un certain nombre d'aménagements qui régularisent cette orthographe dans le sens de la soudure, évitant ainsi les très nombreux problèmes de pluriel des mots composés.

- Les flexions : les flexions du nom et de l'adjectif concernent essentiellement le genre et le nombre ; les verbes supportent en plus les flexions de personne, de temps, de mode. Le système des flexions des verbes est si complexe et irrégulier en français qu'on en a fait un objet d'enseignement à part : la conjugaison.
- La nominalisation : la nominalisation désigne le procédé de formation d'un nom à partir d'un verbe ou d'un adjectif. Elle met en jeu la dérivation, l'utilisation des suffixes.

La maîtrise de la nominalisation est importante en lecture. L'usage de nominalisations est en effet fréquente dans les formules condensées de l'écrit, telles qu'on peut les rencontrer fréquemment dans les écrits documentaires, notamment les manuels scolaires. Leur lecture suppose de *déplier* les informations. Si on lit, dans un manuel de biologie, que *la prolifération soudaine des têtards s'explique par l'altération brutale du milieu*, le lecteur doit reconstruire plusieurs informations : *les têtards ont proliféré. Cette augmentation est soudaine. Le milieu s'est altéré....*

De même, une bonne connaissance de la nominalisation est utile pour la consultation d'une liste de mots-clés lors d'une recherche documentaire, que ce soit dans un logiciel de BCD, sur internet ou dans l'index d'un ouvrage documentaire. Si l'élève recherche ce que mange la grenouille, le mot ne sera pas *manger* ou *nourrissage* (qui existe dans un autre sens) mais *alimentation* ou *nourriture* ou *régime alimentaire*.

Enfin, en écriture, que ce soit pour la prise de notes ou la rédaction d'écrits documentaires, la maîtrise de la nominalisation est souhaitable. Dans la mesure où le suffixe *-age* est le plus productif dans la langue pour la création de mots nouveaux, les enfants sont souvent conduits à produire des formes non attestées en *-age*.

Dès le début du cycle, l'enseignant peut, en marge d'une recherche documentaire, faire mettre en correspondance les questions telles que les élèves se les posent *Que mangent les*

⁶ Rey-Debove (1984) rapporte que c'est le cas de 80% des 34 920 mots du *Robert Méthodique*.

grenouilles ? Comment naît le bébé éléphant ?) et les mots-clés figurant dans un index (*nourriture, fécondation*).

Au CM, dans le cadre d'une démarche d'investigation en biologie sur la digestion, un travail peut être conduit sur les nominalisations correspondant aux principaux processus intervenant dans la digestion : mastication et broyage des aliments dans la bouche, L'attention aux verbes et aux nominalisations correspondantes permet de déplacer l'attention de la nomination des divers organes de l'appareil digestif et du trajet des aliments à la formulation des transformations mécaniques et chimiques intervenant dans la digestion. Ce travail est profitable à l'enseignement de la biologie mais aussi au vocabulaire, en permettant de travailler sur la formation des mots.

Dans certains cas, lorsque l'affixe s'ajoute simplement à la racine (*grand/grandeur/grandir*), sans la transformer, la variation morphologique est transparente ; dans d'autres, la modification du radical (*voir/vue/visible*) la rend plus complexe à analyser ou à produire. Enfin, certains mots ont l'apparence de dérivés constitués d'affixes et ne peuvent en fait être isolés de leur base. Pour *répondre* et *démanger*, par exemple, les segments *ré-* et *dé-* ne sont pas des préfixes : *répondre*, ce n'est pas *pondre* de nouveau, *démanger* ce n'est pas *vomir*.

L'origine des mots

Ce que le maître doit savoir :

Les mots naissent, vivent et meurent, leur signification évolue. Les peuples qui entrent en contact échangent leur lexique. Prendre conscience de ces phénomènes aide les élèves à mieux comprendre ce qu'est la langue française. Pour ceux dont le français n'est pas la langue maternelle, il est essentiel de leur faire sentir comment les langues interagissent entre elles et s'enrichissent mutuellement.

Attirer l'attention des élèves sur l'origine des mots du français leur permet donc d'acquérir l'habitude de s'intéresser au lexique comme réalité vivante, de se donner des critères efficaces pour aborder des mots nouveaux en relation avec des mots déjà connus, de mettre plus aisément en mémoire les mots travaillés.

Le français est une langue relativement récente qui a été identifiée comme langue autonome pendant le haut Moyen Age sur un territoire où l'on parlait de nombreuses langues et où le latin des armées romaines puis de l'Église était devenue la langue du pouvoir, de la culture et de l'intercompréhension.

Les mots du français contemporain sont donc issus pour la plupart du latin ou, dans une moindre mesure, des autres langues qui se parlaient sur ce territoire. Cette longue histoire les a évidemment déformés et adaptés à nos manières successives de parler. Certains mots ont aussi été créés de toute pièce au cours de notre histoire pour désigner des objets techniques ou des concepts scientifiques (dans ce cas, en utilisant souvent des racines ou des affixes du grec ancien). D'autres enfin ont été importés tels quels de langues parlées par des peuples avec qui la France a eu des contacts étroits au cours de son histoire politique, économique ou culturelle (arabe au Moyen Âge puis pendant la période coloniale, espagnol et portugais à la Renaissance, anglais au XIXe siècle, anglais des USA aujourd'hui, etc.). Réciproquement, le français a influencé de très nombreuses langues à divers moments de l'histoire mondiale (l'anglais au Moyen Age lors de la conquête normande, la plupart des langues européennes au XVIIIe siècle, les langues des pays colonisés au XIXe siècle, etc.).

Ainsi, dans le français moderne, on trouve deux types de mots issus du latin : ceux dont l'existence a toujours été attestée depuis l'introduction de la langue sur le territoire (ces mots ont bien évidemment été déformés au cours de leur histoire), ceux qui ont été empruntés au latin à divers moments de l'histoire intellectuelle du pays depuis l'époque carolingienne jusqu'au XIXe siècle. Au premier groupe appartiennent des mots très courants de la langue ordinaire. Par exemple, les mots issus de mots latins commençant par *ab-* ou *ad-* comme *abante* (*avant*), *abbreviare* (*abréger*), *adjutare* (*aider*), *adripare*

(*arriver*), *adventura* (*aventure*), etc. Au deuxième groupe appartiennent au contraire des mots techniques ou savants (théologie, sciences, philosophie, droit, etc.). Beaucoup d'entre eux se sont ensuite répandus dans l'usage courant comme *âme*, *moine*, *correspondre*, *calculer*, etc.

Une conséquence de ce double mouvement est l'existence de nombreux couples de mots issus tous les deux du même mot latin mais dont l'histoire a divergé et qui n'ont plus tout à fait le même sens aujourd'hui : le latin *fragilem* a ainsi donné *frêle* et *fragile*, lat. *gracilem*, *grêle* et *gracile*, lat. *navigare*, *nager* et *naviguer*, etc. D'autres doublets ont pu se constituer par l'emprunt à d'autres langues romanes : *noir* (français) et *négre* (esp. et port. negro). Le latin *capsam* a donné *châsse* (français) et *caisse* (français provenant du provençal ...).

Au-delà de cette base latine, tout au long de son histoire le français a emprunté aux langues qui étaient en contact avec lui et a donné à ses langues de nombreux mots. Des périodes les plus anciennes subsiste un fond gaulois qui se retrouve non seulement en français mais dans les autres langues romanes comme *braie*, *saie*, *char*, *savon*... ou seulement en français comme *benne*, *charrue*, *chêne*, *clai*, *grève*, *jante*, *ruche*... (c'est la vie rurale et les techniques de transport qui sont souvent concernés). Les mots d'origine germanique sont arrivés en masse au moment des grandes invasions. Ce sont des mots du vocabulaire militaire (*bannière*, *brandir*, *éperon*, *épier*, *épieu*, *étrier*...), des mots relatifs à la vie politique (*bannier*, *échevin*, *gage*, *gagner*...), des mots des techniques de l'agriculture (*cresson*, *haie*, *hameau*, *hallier*, *hanneton*, *héron*, *hêtre*...). Les langues germaniques ont aussi donné deux suffixes très utilisés : *-ard* (*richard*) et *-aud* (*finaud*)...

Les emprunts se sont poursuivis aux époques modernes et contemporaines :

- anglais : dès le XVIIe siècle (vie politique et commerce : *budget*, *chèque*, *comité*, *importer*, *meeting*, *voter*) et au XIXe siècle (sports, techniques : *boxe*, *football*, *golf*, *tennis*, *coke*, *macadam*, *rail*, *wagon*...), puis à nouveau à partir de la deuxième moitié du XXe siècle (technologies, habillement, cinéma, informatique : *bulldozer*, *crash*, *jumbo*, *ray-grass*, *pull-over*, *short*, *slip*, *film*, *flash*, *star*...),
- allemand (vie militaire, nourriture, etc. : *bière*, *bivouac*, *blindage*, *cible*, *espionnage*, *halte*, *képi*, *nouille*, *obus*, *sabre*, *vampire*, *vasistas*, *zigzag*...),
- italien (architecture, musique, vie militaire : *antichambre*, *appartement*, *arcade*, *balcon*, *corniche*, *allégo*, *andante*, *arpège*, *cantate*, *cantatrice*, *bastion*, *bataillon*, *caporal*, *colonel*, *embuscade*, *escadre*, *estafette*, *estafilade*...),
- espagnol (*adjudant*, *bandoulière*, *camarade*, *castagnettes*, *cédille*, *embarcadère*...). L'espagnol et le portugais ont été des intermédiaires très importants entre des langues exotiques et le français au moment des grandes découvertes : *cacao*, *chocolat* (aztèque/espagnol/français), *bambou*, *mandarin* (malais/portugais/français). Il en a été de même pour l'arabe au moment où cette langue était la langue du pouvoir dans la plus grande partie de la péninsule ibérique : *alcade*, *alcôve*, *algarade*, *mosquée*...),
- arabe (sciences, vie militaire, argot : *alambic*, *alchimie*, *alcool*, *algèbre*, *azimut*, *zénith*, *amiral*, *zouave*, *bésef*, *bled*, *clébard*, *fissa*, *gourbi*, *guitoune*, *maboul*, *sidi*, *toubib*...),
- grec : de nombreux mots grecs anciens sont arrivés au français par le latin (*aimant*, *amande*, *beurre*, *église*, *parole*, *prêtre*...), mais d'autres sont arrivés du grec moderne au moment des croisades ou plus tard, quelquefois par l'intermédiaire du provençal ou de l'italien (*boutique*, *émeri*, *galère*, *moustache*, *riz*, *timbre*...),
- la liste des langues ayant fourni des mots au français est impressionnante : néerlandais, langues scandinaves, russe, autres langues slaves, finnois, hongrois, persan, turc, langues d'Afrique, de l'Inde et de l'Extrême-Orient, etc. Il ne faut pas oublier non plus les langues aujourd'hui appelées régionales : provençal, basque, breton, alsacien, dialectes du français...

Les mots techniques ont souvent été formés de manière arbitraire en empruntant des racines ou des affixes au grec ou au latin : *pithécanthrope* est formé d'éléments qui n'existent pas séparément et que l'on ne peut classer en racine et affixe (*anthropopithèque* inverse l'ordre des composants). Toutefois, certains éléments d'origine latine *bi-*, *centi-*... ou grecque *di-*, *hecto-*, *télé-*, *dys-*... fonctionnent comme

des préfixes, d'autres comme des suffixes (lat. : *-cide*, *-fère-*, *vore* ; grec : *-crate*, *-logie*, *-scope*, *-tomie...*).

Programmation

Ce ne peut évidemment être en référence aux langues anciennes ou modernes que ce travail peut être fait. Les élèves, pour la plupart, ne les connaissent pas. C'est au sein même du français que l'on peut découvrir l'histoire de la langue (ce qui n'interdit pas de prendre appui sur les élèves qui parlent d'autres langues que le français chaque fois que c'est possible). En comparant les radicaux ou les affixes des mots déjà connus on peut repérer les similitudes :

- *anti-* dans *antivol*, *antichar* ...
- *char-* dans *chariot*, *charrette*, *charreton*...

En s'interrogeant sur des mots à graphie étrange *week-end*, *football*, *cow-boy*, *pianissimo*, etc., on peut chercher dans les dictionnaires leur origine, les classer par langue, par date d'introduction dans le français...

Il appartiendra au maître de donner l'information nécessaire pour « expliquer » ces similitudes mais aussi pour amener les élèves à ne pas se contenter de remarques superficielles. Ils doivent savoir que l'emprunt ou l'évolution s'accompagne souvent d'une déformation : *char* a aussi donné *car*, *carrosse*, *carrossier*, etc. L'attention aux fausses étymologies doit être permanente : *cartable* ne renvoie pas à *car* mais au lat. *carta* qui a donné *charte*, *carte*, *carton*... Lorsque les élèves se sont constitué des répertoires,⁷ on peut jouer sur les inventions de mots à partir des radicaux ou des affixes, en donnant aux élèves des définitions (un animal aux grands pieds) et en leur demandant de fabriquer un mot correspondant (mégapode) ou au contraire en leur donnant un mot fabriqué *pisiatre* et en leur demandant de chercher la définition correspondante (vétérinaire spécialiste des poissons).

Exemples : un animal *mégapode* (aux grands pieds) ; un *pisiatre* (un médecin pour les poissons) ou *hippiatre* (un médecin pour les chevaux) ; une *bibliopole* (ville de livres) ; *photophage* (dévoreur de lumière)...

Les langues latines (étrangères ou régionales) sont propices à des comparaisons permettant de retrouver l'évolution des mêmes mots dans différentes langues (lat. *canis*, français ancien *chen*, français *chien*, italien *cane*, portugais *cão*, occitan *cadel*,...). On pourra découvrir que les mots savants commençant par *cyn(o)-* (comme *cynique*, *cynocéphale*, *cynodrome*, *cynophile*) proviennent eux du radical grec *cnos*.

Au-delà de la réflexion sur le lexique, cette attitude peut introduire une réflexion plus historique (en liaison avec le programme d'histoire). On fera remarquer que les périodes où un peuple joue un rôle international fort sont propices à l'exportation de leur lexique dans les langues des peuples voisins. Dans ce cas, ce sont souvent des mots relatifs aux mêmes domaines d'activité humaine qui sont concernés : sciences et mathématiques du monde arabe au XIVe siècle (arithmétique, algèbre, chiffre, etc.), produits exotiques ramenés par les explorateurs portugais ou espagnols de la Renaissance qui souvent ont transcrit le nom indigène (*tomate* de esp. *tomata* emprunté à la langue aztèque), vocabulaire du sport introduit par les anglais au XIXe siècle (*football*, *rugby*, etc.), vocabulaire de l'informatique ou de la gestion d'entreprise venu du monde américain au XXe siècle (*mel* de l'anglais *mail*, *web*, *marketing*...), etc. On pourra aussi partir à la recherche du français dans la langue

⁷ Voici quelques radicaux ou affixes susceptibles d'être utilisés pour ces jeux : Préfixes latins : *bi/bis* (deux) ; *extra* (extrêmement / hors de) ; *post* (après) ; *quadr.* (quatre) ; *quinqu.* (cinq) ; *ultra* (au-delà) ... Préfixes grecs : *amphi* (double, de deux côtés, de part et d'autre) ; *hémi* (moitié) ; *hyper* (au-delà) ; *sy(n)* (avec, ensemble) ... Mots latins : *agri.* (champ) ; *calor* (chaleur) ; *capill.* (cheveu) ; *ov(o)* (œuf) ; *lact(o)* (lait)... Mots grecs : *anthropo.* (homme) ; *archéo.* (ancien) ; *biblio.* (livre) ; *céphal.* (tête) ; *chromo.* (couleur) ; *chrono.* (temps) ; *démo.* (peuple) ; *graphe* (écrire) ; *hippo.* (cheval) ; *iatre* (médecin) ; *méga* (grand) ; *morph.* (forme) ; *photo.* (lumière) ...

21/01/05

étrangère étudiée (vocabulaire de la boucherie en anglais : *mutton*, *veal*, de la cuisine dans beaucoup de langues).

ORTHOGRAPHE

L'orthographe française est pleine de pièges : contrairement à d'autres langues comme l'italien, l'espagnol, l'allemand ou le finlandais, le codage des sons y est irrégulier : un même son peut s'écrire différemment (/t/ peut s'écrire comme dans *chante*, comme dans *théâtre*, dans *cette*) et réciproquement une même lettre peut renvoyer à différents sons : e peut ne pas s'entendre, être connecté avec de nombreuses autres lettres pour faire des sons spécifiques comme dans *neige*, *pente* etc. ; il peut renvoyer à /è/ comme dans *cette* ou à /é/ comme dans *fée* ; il peut s'entendre comme dans *mangera* ou encore s'entendre a comme dans *femme*, etc. Par ailleurs l'orthographe française code des faits grammaticaux, mais contrairement à l'anglais, dans la plupart des cas ils ne s'entendent pas (pluriel des noms et des verbes).

Mettre l'orthographe correctement en français suppose de ce fait un apprentissage long et systématique. Depuis 1977, cet apprentissage s'étend sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. (circulaire 77-208 du 14 juin 1977). De plus cette compétence tend à s'effacer lorsqu'elle n'est pas entretenue. Savoir l'orthographe suppose que l'on écrive beaucoup.

Un enfant ne peut pas rédiger en centrant toute son attention sur l'orthographe. Il faut donc automatiser autant que possible l'écriture correcte des mots. Toutefois, compte tenu des irrégularités du système, il est nécessaire de développer une attention spécifique pour déjouer les pièges qu'elles constituent : le pluriel des noms s'écrit normalement avec s, quand j'entends un /u/ ou un /o/, je dois savoir qu'il faut faire attention, car la règle générale ne s'applique pas.

L'objectif d'un enseignement de l'orthographe est donc double : aider l'élève à monter des automatismes, l'aider à acquérir une attitude réflexive face à certains signaux qui doivent susciter l'attention, car ils sont susceptibles d'annoncer une difficulté. Par exemple, à l'école primaire, les élèves doivent apprendre que l'apparition d'un déterminant ou d'un pronom pluriel doit déclencher une attention aux accords qui suivent. Plus tard, il apprendra que l'apparition du relatif *que* peut signaler la possibilité d'un accord du participe passé avec le complément d'objet dans les mots qui suivent.

L'orthographe grammaticale

Déjà la circulaire de 1977 écrivait : "En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, il convient d'insister sur l'intérêt d'un enchaînement d'activités qui vont du maniement empirique à l'observation des faits de langue et (lorsque la capacité des élèves le permet) à la formulation de règles de fonctionnement, puis de cette observation et de cette formulation, à un maniement mieux maîtrisé ; ce cheminement est soutenu par des exercices d'entraînement qui conjugue les effets de l'imprégnation et ceux de la prise de conscience".

Rappel des principaux faits de langue concernés :

- chaîne d'accord dans le groupe nominal (orthographe correcte des principaux déterminants, pluriel des noms en -s et en -x, transformations -al / -aux, féminin des noms, accord de l'adjectif en genre et en nombre, phénomènes d'accord dans la relative dans les situations simples),
- accord sujet verbe,
- accord avec le sujet du participe passé construit avec l'auxiliaire *être*, en genre en nombre,
- distinction entre participe passé et infinitif des verbes en -er,
- conjugaisons au programme, en particulier pour les verbes irréguliers appartenant aux cent premiers mots de la liste de fréquence ;

- distinction des homophones grammaticaux *a, à ; ou, où ; on, ont ; et, est ; s'est, c'est, ses, ces ; leur, leurs ;*
- fixation de l'orthographe des 70 premiers mots outils des listes de fréquence.

Les activités orthographiques doivent se développer dans deux directions : construire une intelligence progressive du système et entraîner les élèves pour qu'ils acquièrent des automatismes.

L'intelligence du système linguistique se construit dans les activités d'observation réfléchie de la langue. Chaque fois qu'une séquence de grammaire met en jeu un problème d'orthographe, celui-ci devra faire l'objet d'un travail spécifique débouchant sur la formulation de règles précises. Cela donne lieu à l'élaboration d'outils de référence (carnets, affichages etc.), qui serviront à mobiliser l'attention des élèves.

Pour monter les automatismes de l'orthographe grammaticale, plusieurs procédures se conjuguent.

- proposer régulièrement, sous forme de jeux rapides, des situations problème, selon une progression, avec correction immédiate et justification par les élèves de leurs choix ; cela sera particulièrement utile lorsqu'on utilise les correcteurs orthographiques et grammaticaux des principaux logiciels de traitement de texte qu'il faut apprendre à utiliser à l'école et dont la pratique renforce les compétences orthographe ;
- dans toutes les situations d'écriture, sélectionner les signaux qui doivent déclencher l'attention des élèves et les habituer à s'en servir en toutes occasions ;
- multiplier les activités de production de textes, que ces textes soient produits directement par les élèves, révisés après un premier jet ou écrits sous la dictée.

L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale se caractérise par un fond de relations régulières entre graphie et phonie, ce qui a permis de se donner au cycle II ce premier apprentissage comme objectif (ex. dans 80 % des cas *in* s'écrit *in*).

Les difficultés orthographiques commencent au delà de ces phénomènes réguliers. Le système n'est pas totalement arbitraire, il y a de nombreuses régularités. Par exemple, les adverbes en *-ment*, s'écrivent toujours *ment* ; il est très rare de trouver *eau* pour /o/ en début de mots, mais c'est une écriture très fréquente en fin de mots. Les élèves en apprenant l'orthographe mémorisent prioritairement ces régularités. L'écriture des pseudo mots est révélatrice : si on fait écrire un petit *plire* est un *plireau*, les élèves l'écriront presque tous *plireau*, car les diminutifs sont le plus souvent écrits *-eau*.

L'enseignement de l'orthographe lexicale repose donc sur deux principes :

- l'élève doit avoir mémorisé les mots les plus fréquents de la langue à la fin de l'école primaire (les 1000 premiers mots des listes de fréquence constituent 70 % des mots de tous les textes) ;
- l'enseignement de l'orthographe peut s'appuyer sur les régularités du système.

Les séquences d'orthographe lexicale conduisent à travailler des séries analogiques :

- analogies phonologiques : étude des mots dans lesquels on entend un même son (distinction des sous séries : *mère, père, sève ; neige, baleine ; laine, plaine ; bonnet, turet, des, mes ; beauté, charité...*)
- analogies morphologiques : suffixes en *-ette*, en *-tion*, , préfixes en *in-*, en *-im* ; problèmes du doublement de consonnes, transformation de *n-* devant *m, b, p* ;
- analogies orthographiques : problème des finales muettes que l'on peut aborder en les classant par leurs similitudes (*croc, accroc, broc*) ou par des règles de productions (galop, galoper ; petit, petite, etc.) ;
- homonymies.

Dans l'apprentissage de l'orthographe, c'est la répétition, l'entraînement régulier, le temps passé à écrire qui sont déterminants, à condition bien évidemment que l'élève soit toujours accompagné par l'enseignant. En aucun cas, le contrôle de l'orthographe ne peut être abandonné : chaque activité permet et de vérifier et de renforcer les automatismes orthographiques.

Cela impose aux maîtres une correction attentive de toutes les productions d'écrit de leurs élèves, en particulier sur les cahiers, si possible au moment même de l'exercice.

Dans cet apprentissage, **la place de la dictée** qui a longtemps été prédominante mérite d'être reconsidérée. Sans être l'unique moyen d'évaluation, ni toujours le plus probant, elle permet l'évaluation des acquis, tant en orthographe lexicale qu'en orthographe grammaticale mais, selon la manière dont elle est pratiquée, elle peut aussi devenir une intéressante situation d'apprentissage. Elle représente en effet un intermédiaire pertinent entre la situation d'exercice où l'attention de l'élève se trouve de fait guidée et soutenue et la situation d'écriture autonome où l'élève doit tout assumer, de la conception du texte à sa mise au net, ce qui constitue une charge de travail très importante pour des jeunes élèves qui n'ont pas encore automatisé les procédures et les règles qu'ils ont apprises.

On peut distinguer plusieurs formes de « dictées », présentées ici à grands traits :

- la mise en mémoire de textes élaborés en commun : c'est particulièrement intéressant après un travail collectif sur la « synthèse » d'une leçon qu'il faut consigner sur le cahier ou le classeur afin de la mémoriser et de pouvoir y recourir ultérieurement. Le texte ayant été conçu et rédigé collectivement, les mots nouveaux ayant été introduits en situation, les élèves les connaissent et en maîtrisent le sens ; au moment de l'écriture au tableau, le maître aura sollicité leurs acquisitions pour résoudre un problème d'accord ou d'écriture d'un mot, il aura attiré leur attention sur une forme complexe qu'ils ne connaissent pas et ne peuvent peut-être pas encore étudier. Si ce travail n'a pas été effectué au fil de la rédaction, il le sera avant l'écriture du texte par chacun sur son cahier. Stabilisé, le texte est le plus souvent copié par les élèves ; mais il peut aussi être écrit sous la dictée du maître. Il est alors masqué ; seuls les mots nouveaux peuvent subsister au tableau (ou quelques-uns seulement : noms propres en histoire ou géographie, noms savants qui ne peuvent encore avoir été assimilés et qui correspondent à des notions-clés de la leçon). Comme ce n'est pas un contrôle, le maître peut attirer l'attention sur un problème sans donner la solution, par exemple en marquant une pause après chaque phrase pour laisser chacun vérifier qu'il a bien réalisé tous les accords. La correction sera assurée par les élèves (par échanges de cahiers d'abord, par chacun au CM2) et revue par le maître. Cette pratique habitue les élèves à écrire sous la dictée (et en relativise donc la solennité), les conduit à mobiliser régulièrement des acquis et à automatiser l'application de savoir-faire ou de règles ; elle contribue par ailleurs à faire mémoriser ces résumés.
- La dictée pour apprendre (dictée dirigée et expliquée) : régulièrement, une phrase complexe ou un court texte concentrant plusieurs difficultés qui doivent pouvoir être résolues avec les savoirs et savoir-faire en cours d'acquisition sont dictés aux élèves. Après avoir donné lecture du texte de la dictée, sans traces écrites ou avec des traces qui ne donnent pas toutes les solutions (l'infinitif d'un verbe conjugué, un mot de référence, etc.), le maître conduit la réflexion des élèves sur chaque phrase ou membre de phrase (quel est le verbe ? de quel groupe et à quel temps ? à quelle référence doit-on penser ? quel est son sujet ? à quelle occasion a-t-on appris ce mot ? qu'a-t-il de particulier ? connaît-on des mots qui commencent comme ... ou des mots de la même famille que ... ? etc.) ; en CM2 où le guidage se réduit avec des questions qui deviennent moins précises (à quoi faudra-t-il faire attention pour écrire le verbe ? ...), les élèves eux-mêmes peuvent être sollicités pour conduire l'échange. Après cette phase collective, la dictée se déroule normalement. Au moment de la relecture, les élèves peuvent être autorisés à consulter des outils de référence ; il est bon qu'ils pointent ce sur quoi ils doutent, qu'ils corrigent dans une autre couleur. La mise au point collective doit être l'occasion de revenir sur les doutes, sur les erreurs, sur les bonnes références et les fausses pistes... Des

guides d'écriture et/ou de relecture peuvent être utilisés avec profit ; ils sont établis avec les élèves et enrichis régulièrement. Ils supposent que les élèves catégorisent les problèmes orthographiques, ce qui est déjà la marque d'acquis en cours de structuration ou déjà bien assimilés. (voir aussi la variante dite « dictée argumentée » - 2-2 chapitre Méthodes et outils).

- La dictée préparée : le texte de la dictée est étudié plusieurs jours à l'avance, il est choisi pour les difficultés qu'il recèle et en fonction des apprentissages effectués ou en cours de structuration. Les problèmes qu'il pose sont identifiés (accords par exemple), leur résolution raisonnée en fonction des acquis antérieurs. Les mots nouveaux sont mémorisés : on examine leur construction, on prend des repères par rapport à des mots connus, on apprend en même temps les flexions si elles sont particulières (pluriel irrégulier, changement de forme au féminin pour un adjectif, etc.). Le jour de la dictée, les élèves doivent mobiliser cette préparation sans que le maître leur rappelle les points de vigilance. La correction collective sera l'occasion de revenir sur les erreurs les plus fréquentes ; individuellement, des exercices spécifiques prolongeront la correction en guise d'entraînement sur des difficultés spécifiques.

Ces formes de travail gagnent à être très régulières ; il vaut mieux travailler une phrase complexe deux fois par semaine que dicter des textes longs une seule fois par mois. Dans ces conditions, le raisonnement orthographique, la mobilisation des acquis, la réactivation fréquente de savoirs et savoir-faire appris bien antérieurement s'affinent et se renforcent, surtout si des séances d'entraînement particulières permettent de travailler les points faibles de chacun. Les progrès doivent se manifester dans les moments de contrôle et dans la capacité à revenir sur ses productions écrites pour les corriger à bon escient.

- La dictée de contrôle : proposée selon une périodicité régulière (deux par période entre deux vacances par exemple, une au moins), elle se banalise et perd son caractère angoissant. Elle ne doit pas comporter de difficultés que les élèves ne pourraient pas surmonter avec les acquis de la classe et, si quelques mots ont une orthographe trop complexe, ils sont écrits au tableau. Dans cet exercice, le maître n'apporte aucune aide mais il peut être proposé aux élèves avant de commencer à écrire, soit de revoir leur guide de relecture, soit de rappeler les éléments auxquels il faudra penser ; la correction, qui gagne à être différée, pour que le maître ait vu toutes les erreurs et les ait classées pour pouvoir conduire rigoureusement le travail, est le moment où le raisonnement est rappelé, les références redites, les guides de relecture enrichis ou modifiés. Il est important que chacun conserve la trace de ses résultats (types et nombres d'erreurs) et se focalise sur des objectifs assez précis de progrès : par exemple, pour tel élève très en difficulté au cycle III, l'objectif peut être de ne plus faire aucune erreur de correspondance phonème/graphème, pour tel autre qui a du mal à fixer l'image orthographique des mots, ce sera de réduire les erreurs sur les mots fréquents, etc.

LES APPRENTISSAGES LANGAGIERS LORSQU'ON PARLE, LIT ET ECRIT AUX CYCLES II ET III

Oral et travail sur la langue

L'activité orale de l'élève est une occasion de mettre à l'épreuve sa maîtrise de la langue, c'est aussi une occasion de fortifier ses compétences. L'activité orale s'inscrit dans plusieurs cadres :

Le dialogue pédagogique de la classe dans tous les champs d'apprentissage

Sans oublier que la langue orale n'est pas la langue écrite et a ses propres normes, il est important que le maître utilise en permanence un registre soutenu et conduise les élèves à distinguer de mieux en mieux le registre de la cour de récréation de celui de la classe. Il ne s'agit pas d'interrompre l'élève et de l'empêcher par là-même de construire son langage et sa pensée. C'est dans le dialogue même que le maître par ses "interactions"⁸ sur les énoncés de l'élève conduisant ce dernier à des reformulations peut l'amener à structurer de mieux en mieux son expression, à la préciser, à construire et traduire sa pensée de manière de plus en plus rigoureuse.

Les prises de parole longues

Elles sont de deux types, celles qui, comme la dictée à l'adulte, conduisent les élèves à centrer leur attention sur la norme écrite, celles qui, au contraire les amènent à travailler sur des genres de l'oral ayant leurs propres normes :

- Exposés :

À l'école primaire, il doit être court et d'une durée déterminée à l'avance ; il faut veiller à ce que l'élève ne lise pas même s'il a préparé par écrit ce qu'il veut dire ; on peut par exemple lui faire noter au tableau, sur une fiche ou sur un transparent les points pivots de l'exposé, les mots délicats, etc. La langue de l'exposé est une langue orale soutenue. Elle suppose une surveillance consciente de la manière dont on parle.

- Présentation de travaux de groupe :

C'est un exercice traditionnel souvent difficile pour les élèves que l'on peut soutenir mieux en entraînant les élèves à utiliser les mêmes techniques que pour l'exposé.

- Improvisation théâtrale :

Elle s'appuie sur la lecture préalable de textes portant sur le sujet proposé, elles peuvent être très variées (présentation théâtralisée d'un album, d'un roman, débat autour d'une problématique travaillée par ailleurs en science par exemple ou en éducation civique...)

- Journal parlé, journal météo... :

Ce sont des formes très codées familières aux élèves, dans lesquelles ils s'expriment volontiers. Elles sont un excellent entraînement à des prises de parole longues et structurées.

⁸ Voir cette notion dans les programmes de l'école maternelle

Lecture et travail sur la langue

Les activités dans les champs disciplinaires (y compris en littérature) ne doivent être obérées par le travail sur la langue. Mais les textes lus et mis en mémoire sont des corpus sur lesquels il est possible de revenir dans le cadre d'une leçon d'observation réfléchie de la langue.

Par contre, chaque fois qu'on lit, on est confronté à des problèmes de langue et de lexique qu'il convient de résoudre immédiatement pour assurer la compréhension rigoureuse du texte. Cela suppose de la part du maître une attention permanente aux problèmes de langue que peuvent rencontrer les élèves.

Les obstacles les plus fréquents et les plus intéressants linguistiquement sont offerts par :

- les constructions syntaxiques complexes : dès que la phrase n'est plus construite sur le patron simple *sujet, verbe, objet*, elle peut poser des problèmes d'interprétation. Ce qui en jeu, c'est le découpage en groupes syntaxiques qui doit être pouvoir fait automatiquement pour assurer une lecture fluide. Si la première compréhension s'est avérée déficitaire, cela impose un retour et un travail réflexif. C'est le cas par exemple des propositions relatives enchaînées que l'on trouve dans la plupart des textes de type théoriques, dans les énoncés de problèmes, mais aussi dans la littérature⁹ ;

La lecture à haute voix par l'élève permet de repérer immédiatement ses erreurs de construction. L'enseignant doit alors aider l'élève à restructurer l'énoncé avant de continuer.

- les reprises : les référents des pronoms et des déterminants ne sont pas toujours évidents. Les critères qui permettent de les retrouver sont des critères formes (genre et nombre), le sens venant confirmer ou infirmer le calcul effectué. La maîtrise des reprises dans des textes complexes suppose le plus souvent une intervention du maître au fil de la lecture (*il, qui est-ce ?*)¹⁰.
- le système des temps d'un texte : le système temporel français peut poser des problèmes d'interprétation difficiles à déceler. Il est donc important en cours de lecture de vérifier que l'organisation des événements dont on parle a bien été structurée temporellement.
- des ambiguïtés lexicales (voir ci-dessous).
- des subtilités du texte marquées linguistiquement (exemple : le jeu du féminin et du masculin dans *La Belle et la Bête*), des constructions dans lesquelles la place d'un mot fait la différence : *Heureusement, ça se termine / Ça se termine heureusement.*

Écriture et travail sur la langue

La production d'un texte implique deux niveaux d'attention : l'organisation et la mise en mots. Concernant l'organisation, on pourra se reporter à l'ouvrage La maîtrise de la langue à l'école, page 83 et suivantes, Paris CNDP 1992.

Pour la mise en mots, les difficultés de langue se situent du côté de la phrase (organisation syntaxique, accords, choix du lexique) et du côté du texte (ponctuation, organisation temporelle, substituts etc.).

Les problèmes d'écriture se posent au moment de la production d'un texte et au moment de sa révision. Cette dernière suppose un travail plus conscient mettant en jeu des transformations dont il

⁹ Exemple pris dans *La Belle et la Bête* : « Il retourna dans la chambre où il avait couché, et ayant trouvé une grande quantité de pièces d'or, il remplit le grand coffre dont la Bête lui avait parlé, le ferma, et ayant repris son cheval qu'il retrouva dans l'écurie, il sortit de ce palais avec une tristesse égale à la joie qu'il avait lorsqu'il y était entré ».

¹⁰ Exemple en histoire : Manuel cycle III – niveau 2 – *À monde ouvert* – Page 34 : « Les rois mérovingiens, descendants de Clovis, étaient sans autorité. Une nouvelle famille leur succéda sur le trône : les Carolingiens. L'un d'eux, Charlemagne, conquiert de vastes territoires et fut couronné par le pape, à Rome, en l'an 800. En 843, ses petits-fils se partagèrent l'empire ; leurs descendants furent incapables de le défendre contre de nouveaux envahisseurs. »

faut pouvoir contrôler la grammaticalité. Écrire conduit à découvrir des fonctionnements de la langue, à les pratiquer, à en éprouver les limites avant de nommer et de formaliser leur usage.

Exemple : invités à enrichir un texte destiné au journal scolaire (par exemple, le récit de la participation de la classe à un événement sportif) en y introduisant plus d'informations (on peut lister par avance ce sur quoi elles vont porter : l'état du terrain, les marques de fatigue, de déception ou de joie, les incidents, etc.), avec la contrainte de ne pas ajouter de phrases, les élèves vont être conduits à user de propositions relatives, d'adjectifs ou d'adverbes. Ils devront choisir parfois où insérer tel ou tel élément alors que, pour d'autres, la place s'imposera.

Les problèmes d'orthographe surviennent au fil du texte ou de sa relecture à visée de correction ; on peut aussi les provoquer explicitement et régulièrement dans des situations de « dictée » proposées comme situations de résolution de problèmes orthographiques (et non comme modalités d'évaluation de l'orthographe).

Dans l'élaboration collective de textes, pratique fréquente surtout au début du cycle III (pour rédiger la synthèse d'une séance d'histoire, pour mettre au point un texte pour le journal ou le site de l'école, etc.), les problèmes d'écriture sont soulignés de manière ostensible par le maître à qui les élèves dictent le texte : on tâtonne sur le comment dire, on cherche comment dire mieux et plus précisément, comment écrire. Ces problèmes peuvent être traités au fil de l'écriture si leur résolution en appelle à des acquis qu'il ne s'agit que de remémorer pour les appliquer, soit sous forme de règles (ex: -ss-entre deux voyelles), soit sous forme d'analogies actives : *c'est Pierre qui a gagné le cross* : pour écrire « *c'est* », on va rappeler des phrases devenues repères écrites et/ou lues antérieurement).

Si le problème est nouveau, complexe à aborder au point de perturber le fil de l'activité, son traitement sera différé : parfois à la fin de la séance (et on marquera alors une « case blanche » pour signaler la nécessité d'un retour, pratique à encourager aussi dans la production individuelle) ou une séance spécifique pourra lui être consacrée (faisant interagir lecture et écriture) ultérieurement ; dans l'attente, le maître apporte la réponse pour faire avancer la production.

Le lexique

Le lexique pour aider à résoudre des problèmes de lecture et d'écriture

Quel que soit le champ disciplinaire : histoire, géographie, mathématiques, sciences, éducation artistique, éducation physique et sportive, les programmes précisent qu'il est nécessaire d'utiliser correctement le lexique spécifique de la discipline dans les différentes situations didactiques en jeu.

Cela suppose que cette dimension soit anticipée par le maître, précisée aux élèves pour être intégrée aux échanges verbaux et à la synthèse écrite. Il ne suffit pas d'employer de manière implicite un vocabulaire, souvent compris par les élèves, pour que celui-ci soit approprié au sens didactique de la discipline, retenu et assimilé par tous. Il ne suffit pas de rencontrer un mot une fois pour qu'il soit mémorisé. On estime à une dizaine les occasions de rencontre nécessaires pour qu'un mot soit intégré. Les découvertes aléatoires sont donc insuffisantes. Dans chacune des disciplines, y compris en littérature, le vocabulaire doit être travaillé avec soin, noté lorsqu'on veut que les élèves le retiennent et régulièrement révisé¹¹.

On n'enrichit pas le vocabulaire en augmentant le stock de termes mais en favorisant une réorganisation du réseau de mots antérieurement disponible chez le sujet. L'acquisition de nouveaux termes permet un remaniement de l'ensemble du lexique disponible que l'on peut faciliter en travaillant régulièrement sur les familles de mots, les champs sémantiques, la polysémie de certains termes, l'étymologie parfois, etc.

¹¹ Voir pages

Les écrits, qu'ils soient documentaires ou littéraires, comportent de nombreux mots que les élèves n'ont pas eu l'occasion de rencontrer auparavant et qu'ils ne comprennent pas. La recherche immédiate dans un dictionnaire n'est pas une solution efficace, dans la mesure où les mots peuvent avoir différentes significations selon les contextes et où les dictionnaires, en tant que discours sur la langue, présentent eux-mêmes des obstacles à la lecture. Avant de consulter un dictionnaire, il est nécessaire d'inférer une signification approchée du mot.

De plus, les difficultés lexicales ne sont pas toujours là où le croient les élèves. Ainsi, tel mot fréquent peut occasionner un contresens important, sans que l'élève en ait conscience. Un élève de CM1 qui lit, dans son manuel d'histoire, qu' *au chemin des Dames, des milliers de soldats ont été tués ou blessés au front*, peut penser que le mot *front* désigne une partie du corps plutôt que le lieu des combats. Les bons lecteurs peuvent remettre en cause cette interprétation en lisant le texte plus avant ; les lecteurs en difficulté auront davantage de mal à le faire. Le rôle du maître est d'aider les élèves à ne pas se bloquer devant un mot qu'ils ne comprennent pas mais de les inciter à chercher des indices avant ou plus loin dans le texte. Il faut aussi les inviter à examiner la forme du mot qui peut être dérivé d'un mot connu. Le contexte et la morphologie sont deux points d'appui pour la compréhension de mots nouveaux que les élèves du cycle III doivent apprendre à mobiliser.

Le recours au dictionnaire est souvent la conclusion du travail et permet de vérifier les hypothèses que l'on a faites.

La demande aux élèves de reformuler, à l'oral ou à l'écrit, ce qu'ils ont compris d'un texte permet de localiser leurs incompréhensions potentielles. Ces reformulations successives peuvent intervenir notamment dans le cadre de débats interprétatifs à propos des textes littéraires. Si nécessaire, l'enseignant attire l'attention des élèves sur des segments de textes qui peuvent donner lieu à difficulté de compréhension.

Les divers champs disciplinaires sont l'occasion d'acquisitions lexicales importantes, liées à des concepts propres à ces champs disciplinaires. Certains des termes correspondants sont spécifiques au domaine concerné. Les connaissances étymologiques peuvent être dans ce cas précieuses. D'autres mots prennent un sens particulier dans tel ou tel cadre disciplinaire : *milieu* n'a pas le même sens en écologie et en mathématiques, le *fruit* ou le *repas* ne recouvrent pas les mêmes réalités dans la vie quotidienne et en biologie. Il paraît particulièrement pertinent à l'école primaire de travailler sur ces mots fréquents et polysémiques.

Indications de méthodes pour travailler le lexique dans les différentes disciplines

Quelques précautions semblent s'imposer pour le maître lors de la préparation, durant le déroulement des séances, en début ou fin de séances. Il doit avoir réfléchi à l'organisation des supports utilisés collectivement (tableau, panneaux d'affichage, paper board ...) et individuellement (documents de recherche, cahier des élèves, classeur, ardoise, carnet répertoire ...) pour y recevoir de manière distincte et structurée le lexique de désignation ainsi que celui qui sert à définir des notions de plus en plus abstraites.

Pour le maître :

En amont

Il s'agit de repérer lors de la préparation **le lexique spécifique** qu'il souhaite faire acquérir (pour la désignation et l'acquisition des notions), d'en avoir vérifié le sens exact, de le pointer, ainsi que les synonymes sur les documents qui seront utilisés.

*Ex1: **La constitution** est le contrat qui unit les habitants d'un même territoire. Cette loi fondamentale s'impose au plus modeste des citoyens comme aux plus hauts responsables. La constitution de 1958, adoptée par référendum, a donné naissance à la V^{ème} République.*

*Ex2 : **une métropole** - L'agglomération parisienne est au sommet du réseau urbain. Avec plus de dix millions d'habitants, elle est une grande métropole européenne et même mondiale.*

Durant la séance

Le lexique spécifique doit être repéré en contexte sur les supports collectifs (documents, tableau), surligné ou souligné, explicité, inscrit au tableau. On ne peut se limiter à une explication, la plus précise soit elle, il est important que les mots soient écrits et utilisés par le maître et par les élèves.

Ex1 : la constitution

Une loi fondamentale - La constitution de 1958, la V^{ème} République - Le référendum

Ex2 : une métropole

Une agglomération, un réseau urbain - Une métropole européenne, une métropole mondiale

En ateliers

La révision des termes rencontrés dans les différents champs disciplinaires, que l'on aurait tout juste inscrits en cours de séance, peuvent être repris dans les ateliers :

- Pour la mise à jour à l'écrit des termes nouvellement découverts, que le maître aura inscrits sur le paper board ou sur un volet du tableau : pour être enrichis d'exemples personnels sur le cahier, recopiés et utilisés dans de nouvelles situations.
- En lecture : pour être retrouvés dans d'autres contextes, sur différents supports;
- En lecture et écriture, régulièrement réactivés afin de ne pas les oublier : visite des cahiers et classeurs....

Pour les élèves :

En amont

Les élèves doivent savoir comment ils vont organiser leurs cahiers ou classeurs pour y écrire, en les distinguant, les différents éléments qui composent le contenu de l'apprentissage : écrit de recherche, lexique, écrit de synthèse (résumé, compte-rendu). Il est important qu'ils maîtrisent leurs différents statuts.

- un bloc notes (petit carnet à feuilles détachables pour les écrits de recherche et la prise de notes (mots dits par le maître, idées qui apparaissent ...)
- le cahier ou classeur sur lequel vont figurer les éléments de la leçon et l'écrit de synthèse, doit prévoir **une place particulière pour le lexique**. Ce peut être en tête de leçon, dans un encadré ou en bas de page. On peut aussi réserver une partie du cahier pour y recueillir tout le lexique étudié dans la discipline. Il est alors important de l'organiser par champs sémantiques ou thématiques.

Ex1 : la constitution avec la république, la démocratie...

La royauté avec le royaume, la cour...

Ex 2 en géographie : la métropole avec la capitale, la banlieue, le chef lieu...

La plaine avec le plateau, le bassin ...

- Le carnet fourre tout, qui répertorie tout le vocabulaire rencontré dans les différents champs disciplinaires, ne semble pas approprié. Aux listes de mots ou notions hors contexte, dont la mémorisation est difficile, on préférera **l'association du lexique à la discipline**, en s'appuyant sur le contexte au moment même de l'apprentissage.

Durant la séance

Le lexique spécifique est repéré en contexte, à mesure qu'il est découvert et expliqué oralement. Il peut être écrit sur le bloc notes, employé dans des phrases. Ce passage à l'écrit permet d'activer la notion, donc d'aider à la fixer.

- Pour les sciences, le lexique doit être incorporé à la leçon, aux schémas et documents.
- En histoire, et en éducation civique, il peut être intégré à la leçon ou placé en fin de cahier. Dans ce cas, il doit être organisé et impose que les élèves fassent des allers retours d'une partie du cahier à l'autre pour maintenir les liens entre thème d'étude et lexique spécifique.
- En géographie, il fait plutôt partie des titres, des cartes et est associé aux légendes.
- En mathématiques, il ne peut être séparé de la situation qui le met en œuvre. Il peut être donné comme titre de notions sur un carnet de maths.
Ex : l'aire (la surface, le pavage) à associer aux schémas et aux formules de calcul pour différentes figures. Il peut être précisé qu'en géographie, on parle de superficie.
- En éducation artistique et en EPS, il est surtout employé collectivement. Il doit donc figurer sur les panneaux d'affichage. Si les élèves disposent d'un cahier de culture, il a tout lieu d'être inscrit en référence à des œuvres.

En ateliers

Lors des ateliers, les élèves peuvent mettre à jour leurs carnets ou cahiers dans les différents champs disciplinaires, et réactiver le lexique déjà rencontré.

Il peut aussi être présenté des activités de mémorisation, restitution sous forme d'activités ritualisées.

- Exemples de mise à jour des cahiers pour noter les autres termes qui ont pu être cités durant la séquence.
Ex1 : à propos de l'étude de la constitution le suffrage universel, l'électeur, les droits civils, la démocratie
Ex 2 : à propos de la métropole, la capitale, la ville, la ville nouvelle, la ville moyenne, le village
- Exemples de recherche en lecture avec utilisation d'index, de sommaire ou de table des matières
Ex1 : retrouver les chapitres qui traitent de la constitution sur le manuel d'éducation civique et sur celui d'histoire.
Ex 2 : rechercher la métropole sur le manuel de géographie et sur celui d'éducation civique ou en BCD (encyclopédie, documents thématiques)
- Exemples de lexique à réactiver par des activités ritualisées
Ex : faire retrouver les termes qui précisent le fait que chaque français vote...comment désigner une très grosse ville?...comment nomme-t-on une superficie en mathématiques

METHODES ET OUTILS

Le présent chapitre présente des exemples de différents types d'activités :

- d'une part, des activités systématiques, qui constituent le cœur de l'observation réfléchie de la langue : un exemple de séquences sur la relation sujet-verbe, stratégique au cycle III, un autre sur du travail de conjugaison ;
- d'autre part, des activités ritualisées, qui visent à construire des attitudes intellectuelles de questionnement, de mise en pratique des savoirs acquis, de transfert dans des situations nouvelles. Elles permettent d'éprouver le plaisir de jouer avec la langue. Il peut d'agir de brèves activités ou d'activités plus substantielles de type situations problème.

Les jeux d'écriture, présentés ensuite, font appel à des situations ritualisées de même nature.

Enfin, ce chapitre se conclut par une présentation d'outils pour le maître et pour les élèves.

1. Les activités systématiques et programmées

1. 1. Exemples de séquences

La relation sujet/verbe au CM1 ; enjeu de l'étude : pratiquer correctement les accords

Acquis antérieurs :

Au cours de la première année du cycle III, les élèves ont appris à reconnaître un verbe, à distinguer nom/verbe, à repérer qu'un groupe nominal commande l'accord du verbe. Mais ces connaissances sont souvent mal assurées : les élèves s'appuient sur des critères sémantiques (il cherche le substantif animé le plus proche du verbe) plus que syntaxiques et morphologiques (sujet et verbe portent les marques de l'accord).

Objectifs de la séquence :

- reconnaître le sujet d'un verbe même dans les cas difficiles ;
- expliciter les critères syntaxiques de reconnaissance du sujet ;
- justifier, argumenter à l'oral par rapport à des faits de langue ;
- pratiquer correctement les accords sujet/verbe, même dans des cas complexes (distance entre sujet et verbe, inversion du sujet, sujet pronominalisé d'un verbe à un temps composé...).

Fiche connaissance :

La notion de sujet est difficile à cerner parce qu'elle recouvre des définitions qui se situent à des niveaux d'analyse différents. D'un point de vue syntaxique, le sujet se définit par les cinq propriétés suivantes :

- le groupe sujet est un constituant obligatoire de la phrase. Il ne peut donc pas être effacé. Ceci ne signifie pas qu'il n'existe pas de phrase sans sujet : les phrases impératives et les phrases nominales n'ont pas de sujet.
- Le sujet régit l'accord du verbe en personne et en nombre. Dans les cas d'accord avec un auxiliaire être (compétence en cours de construction à la fin de l'école primaire), l'accord s'effectue également en genre.
- Le groupe sujet est le seul constituant de la phrase qui peut être encadré par c'est...qui
- Le groupe sujet peut être remplacé par un pronom *il, ils, elle, elles, cela, ceci...* ou peut être un pronom.

- Le cinquième critère indiqué par les grammaires de référence (Riegel...) n'est pas vraiment utilisable à l'école primaire. Le sujet devient complément d'agent de la phrase passive.

Déroulement de la séquence :

Séance 1

Phase 1

Formulation et confrontation des conceptions des élèves

Travail individuel

- 1 – Comment fais-tu pour reconnaître le sujet d'un verbe ?
- 2 – Écris deux phrases, une où le sujet te paraît facile à identifier, une où il te paraît difficile à identifier. Souligne le verbe et encadre le groupe sujet.

Phase 2

Travail par groupes de 3 ou 4

Mise en commun des phrases difficiles et choix de l'une d'entre elles à soumettre au groupe-classe. Le maître n'intervient pas pour valider les réponses.

Phase 3

Observations et constats

Mise en commun.

Chaque groupe passe au tableau, écrit la phrase choisie. Éventuellement, correction collective de l'orthographe. Les élèves du groupe donnent la parole à leurs camarades qui doivent identifier le sujet et justifier leurs réponses. L'enseignant veille à ne pas valider la réponse trop rapidement, à susciter des controverses et à demander des justifications.

Exemples de phrases ayant appelé un long moment de discussion :

- Fermez la porte, s'il vous plaît.* (Sujet : vous ?)
- A cause de la pluie, les pommes sont tombées* (conflit entre le sens et la syntaxe)
- Mustapha, Hannane et moi, nous sommes allés en vacances en Algérie.*

Séance 2

Suite de la mise en commun. Formalisation des critères de reconnaissance du sujet utilisés lors du débat.

Formulation d'une trace écrite

Fiche connaissance : les 4 critères de reconnaissance du sujet (non effaçable ; rection de l'accord en personne et en nombre avec le verbe ; extraction par *C'est... qui* ; remplacement possible par un autre constituant nominal ou par un pronom)

Séance 3

Entraînement à l'utilisation de la notion

Exercices de consolidation (individuel puis correction collective)

Généralisation et transfert

Dans un ensemble de phrases dans lesquelles l'identification du sujet peut poser difficulté, les élèves ont à souligner le verbe et à encadrer le sujet. Ils ont ensuite à indiquer si un certain nombre d'affirmations générales sont vraies ou fausses. Ils doivent justifier leurs réponses en s'appuyant sur les phrases proposées.

Matériel

Fiche de travail pour les élèves

1 – Dans les phrases suivantes, souligne le verbe et encadre le Groupe Nominal Sujet

- 1 – *Tous les matins, Pierre va à l'école.*
- 2 – *Le boxeur a reçu un coup.*
- 3 – *Le lit de ma grand-mère est très ancien.*
- 4 – *Ces vacances, je pars au sports d'hiver.*
- 5 – *La neige est longtemps restée sur le toit.*
- 6 – *Qu'il ait bien réussi son exercice me remplit de joie.*

- 7 – *Le football plaît aux garçons et aux filles.*
- 8 – *Le chien poursuit Pierre.*
- 9 – *Il tombe de gros grêlons.*
- 10 – *La feuille morte que j'ai ramassée est d'une très belle couleur.*
- 11 – *Pierre, le soir, quand il dort, rêve à Mickey.*
- 12 – *Regarde Marie !*
- 13 – *Il regardait souvent son chien et le trouvait beau.*
- 14 – *Où ira Marie ce soir ?*
- 15 – *La branche a cassé sous le poids de la neige.*
- 16 – *La lettre de papa attend dans la boîte aux lettres.*
- 17 – *Ce livre, il l'a acheté il y a dix ans.*
- 18 – *Dans le ciel passaient des vols de cigognes.*
- 19 – *Que me veut cet homme ?*
- 20 – *La neige est balayée par le vent.*

2 – Voici des affirmations à propos du sujet. Indique si chacune d'entre elles te paraît vraie ou fausse. Aide-toi des phrases ci-contre (ou d'autres que tu inventeras) pour justifier ta réponse.

1 – Le sujet est avant le verbe.

Vrai :

Faux :

2 – Le sujet, c'est celui qui fait l'action.

Vrai :

Faux :

3 – Le Groupe Nominal Sujet, c'est ce qu'on peut remplacer par les pronoms il/elle/ils/elles...

Vrai :

Faux :

4 – Le sujet est une personne ou un animal

Vrai :

Faux :

5 – Le Groupe Nominal Sujet ne peut pas être effacé.

Vrai :

Faux :

6 – Le sujet est le nom à gauche du verbe.

Vrai :

Faux :

7 – Le sujet, c'est le premier mot de la phrase.

Vrai :

Faux :

8 – Le sujet, c'est ce dont on parle.

Vrai :

Faux :

9 – Le Groupe Nominal Sujet peut être encadré par *c'est...qui*.

Vrai :

Faux :

10 – Le sujet ne peut pas être effacé.

Vrai :

Faux :

Les difficultés ne sont pas forcément où on le croit (*A développer*)

Séance 4

Comparaison avec d'autres langues

La relation sujet/verbe dans diverses langues

Un ensemble de phrases au singulier et au pluriel sont proposées dans la langue étrangère ou régionale étudiée par les élèves de la classe. Les élèves sont invités, par groupes de 2, à les classer et à observer ce qui change. Est-ce que les variations s'entendent à l'oral ? Comment sont-elles marquées à l'écrit ?

Exemples :

- anglais : *I eat carrots/ John eats carrots/ John and Allan eat carrots*
- allemand :
- espagnol : *Como janahorias*
- portugais :
- occitan :

Comparaisons :

Il n'y a pas de pronom personnel sujet en espagnol.

Trace écrite mémoire. Transfert vers les situations de production d'écrits

Dans la fiche d'auto-évaluation orthographique qui se construit progressivement dans la classe, les élèves ajoutent deux rubriques :

- J'accorde correctement le verbe avec son sujet quand ils sont proches.
- J'accorde correctement le verbe avec son sujet quand ils sont éloignés.

Séance 5

Évaluation

- Dictée ou exercice à trous présentant les cas étudiés
- Utilisation de la grille d'auto-évaluation sur une production écrite (de l'élève ou d'un autre élève)
- Détection et classement d'erreurs
- Jeux d'écriture à contraintes.

Exemple de séquence portant sur la conjugaison

Enjeu de l'étude :

- Orthographier correctement les formes usuelles des verbes
- Repérer les désinences verbales de 3^e personne

En effet, les élèves en difficulté mettent des lettres muettes à la fin des verbes mais de manière aléatoire.

Connaissances antérieures nécessaires

- Reconnaître un verbe
- Connaître les outils de référence en conjugaison : tables de conjugaison, dictionnaires de langue...

Objectifs de la séquence

- Classer les désinences,
- Formuler des régularités : Quelles sont les lettres muettes en 3^e personne du singulier d'un verbe usuel à un temps simple (indicatif présent, imparfait, futur, passé simple, conditionnel présent, subjonctif présent) ?

Déroulement de la séquence :

Séance 1

Observation. Constats. Classement. Formulation de régularités

Faire relever dans un ou plusieurs textes les formes verbales de 3^e personne. (On veillera à ce que les textes présentent une variété de formes).

Par groupes, confrontation des réponses et début de classement. Première formulation de régularités. Une affiche par groupe.

Séance 2

Mise en commun

Exemples de constats :

- le plus souvent, il y a une lettre muette en finale de 3^e personne singulier
- le plus souvent, cette lettre est un *t* (toujours à l'imparfait, le plus souvent au présent...)
- quand on entend *a* il n'y a pas de lettre finale muette *il a, il dira, il mangera, il mangera*
- pour les verbes du premier groupe, on peut trouver un *e* au présent de l'indicatif
- certains verbes se terminent au présent de l'indicatif par *d* *il prend*
- on ne trouve jamais de *s*

Vérification sur des tables de conjugaison qu'on a pris en compte la diversité des formes.

Éventuellement, on complète le relevé.

Entraînement

- Écrire 10 formes verbales.
- Faire 10 phrases avec des 3^e personne singulier
- Rédiger un Vrai/Faux pour une autre classe
- Exercices pris dans des manuels

Séance 3

Évaluation

- Orthographe des formes verbales dans les productions écrites
- Dictée

D'autres démarches du même type peuvent être mises en œuvre sur d'autres situations-problèmes :

- A quoi sert le *t* en fin de verbe ?
- A quoi sert le *s* en fin de verbe ?
- Quand j'entends (*e*) à la fin d'un verbe, comment cela s'écrit-il ?

1. 2. Exemples de séances

On trouvera ci-dessous des exemples de corpus pouvant servir à du travail de manipulation sur différentes notions.

Les expansions du nom, séance mise en place en classe et/ou en BCD

Composer des titres de livres en jouant sur les différentes expansions du nom (adjectif : N+adj. ; Complément du nom : N+de+GN ; proposition relative : N+PSR).

Deux types de consignes possibles.

1) Proposer des titres d'ouvrages de la bibliothèque présentant la structure souhaitée.

Exemple avec Nom+de+Groupe Nominal

Titres de départ :

Le collectionneur d'instant / Le coupeur de mots / Le secret de grand-père / L'œil du loup / Le tireur de langue / Le génie du pousse-pousse / La princesse de neige / Le temps des cerises...

Les copier sur des bandelettes. Couper avant *de*. Deux ensembles sont obtenus : l'un des noms, l'autre des expansions du nom. Tirer au sort pour composer de nouveaux titres d'œuvres fictives.

Sensibles aux effets (drôlerie, inattendu) des titres, les élèves sont amenés à opérer par choix plus que par associations aléatoires.

Titres obtenus :

L'œil de neige / Le collectionneurs de mots / Le coupeur de langues / Le secret des cerises ...

Les accords orthographiques sont à réaliser selon la signification du titre : *Le coupeur de langues*

2) Partir du principe retenu pour le « Binôme imaginaire » (Cf. Gianni Rodari « Grammaire de l'imagination »)

Sur une partie d'un tableau triptyque, un élève écrit (sans le montrer) un nom ; sur l'autre partie mobile, un autre élève écrit, lui, un GN (nom+adj.). Les deux parties se referment pour faire apparaître l'association « surprise » à laquelle il s'agira d'ajouter « de, du, des, de la, de l' » ou « à, au .. »
Exemples : *L'armoire des fourmis roses, La marchande de longs silences, Le dromadaire au chapeau rouge, ...*

- Même travail avec la proposition relative

Titres de départ :

L'homme qui plantait des arbres / La maison qui s'envole / Le cheval qui sourit / Le chat qui parlait malgré lui / La poule qui voulait pondre des œufs en or / La petite fille qui a vu l'ours / Le squelette qui bégayait...

Titres nouveaux :

Le squelette qui parlait malgré lui / La poule qui sourit / Le cheval qui bégayait / ...

La combinaison de plusieurs types d'expansion et/ou l'ajout de contraintes (adjectif imposé dans l'une ou l'autre partie, par exemple) apportent de possibles variantes et enrichissements.

Prolongements envisageables (en production d'écrit et travail plastique - individuellement, en groupe, collectivement)

- 1) Réaliser la quatrième de couverture de nouveaux titres choisis
- 2) Composer la première de couverture (mise page, illustration)
- 3) Construire la trame (imaginative) d'un titre sélectionné
- 4) Rédiger le texte de l'histoire (à partir de la trame).

La valeur des temps verbaux

Le texte ci-dessous (librement inspiré des aventures de Tintin) a été écrit spécifiquement pour être proposé en exercice. La consigne donnée aux élèves est de dégager la chronologie du récit en plaçant chacune des actions évoquées sur un axe chronologique.

La nominalisation est parfois évidente (embarquer > embarquement), parfois plus difficile (détérré > ?)

Tintin et l'île des Tortues

Assis sur un rouleau de cordage à l'avant du bateau, le capitaine Haddock entretenait une conversation animée avec le professeur Tournesol.

Depuis la veille, ils naviguaient en compagnie de Tintin et Milou sur l'Étoile du matin.

Ils avaient embarqué tôt le matin les nombreuses caisses de vivres nécessaires à une longue aventure et avaient quitté le port en début d'après-midi.

Enfin ils allaient connaître l'île des Tortues dont Tintin avait découvert la carte quelques semaines auparavant dans le petit coffre déterré par Milou près du château de Moulinsart.

Que d'activités depuis lors !! Il avait d'abord fallu décoder le mystérieux itinéraire parfois effacé par le temps ; c'est Tournesol qui, après des soirs et des soirs d'échec de tous, en perça le secret. Puis il fallut embaucher des hommes d'équipage, commander les instruments indispensables, se procurer des provisions ; au dernier moment, Haddock courut acheter quelques bouteilles supplémentaires de whisky...

Ils profitaient maintenant d'un vent favorable, d'une mer d'huile, et prenaient un repos bien mérité...

Il peut être intéressant de donner une tâche inverse : proposer un axe chronologique comportant un nombre *n* d'actions ; rédiger un récit dans un ordre différent de l'ordre chronologique.

On pourra trouver des exemples de même type dans les manuels d'histoire.

2. Activités ritualisées

Pour automatiser des procédures, mémoriser des régularités, il existe en « calcul mental » un protocole qui, depuis des décennies, fonctionne selon des modalités quasi identiques : il s'agit de proposer des questions mathématiques à résoudre, brèvement et régulièrement (procédé dit de La Martinière).

L'enseignant met ainsi l'élève en alerte pour (re)mobiliser les compétences acquises tout en suscitant de nouvelles.

Les élèves tirent également profit d'un tel protocole lorsqu'il est mis en place dans le domaine de l'Observation Réfléchie de la Langue. A un rythme défini (un jour sur deux, plusieurs fois dans la semaine, une fois par semaine, selon le type de l'activité), il est proposé des situations langagières censées activer des compétences déjà là et rapidement mobilisables mais aussi provoquer observations et débats.

Sont donc à distinguer parmi les activités réunies ci-après en guise d'exemple :

- celles qui relèvent plutôt d'un travail bref et automatisé (défi conjugaison, anadiplose, questions-réponses, ...);
- celles qui s'inscrivent dans une démarche de situation problème (phrase hebdomadaire, reconstitution de texte, dictée argumentée, ...) et nécessitent une organisation plus complexe (recherche individuelle, confrontation en groupes, restitution, débat, ...).

Quelle que soit la nature de l'activité, sa répétition est une des conditions de l'efficacité de cette modalité de travail.

2. 1. Exemples de situations de travail ritualisées brèves

Le défi conjugaison

Jeu de l'oie (avec dé) conçu pour l'entraînement à la conjugaison.

Chaque case de la piste représente un verbe (choisi parmi les 50 plus fréquents) et une personne (ex : pouvoir, 2e personne du singulier).

- Les joueurs (seuls ou en équipes) inscrivent leurs réponses sur une fiche spéciale et la correction finale valide les propositions (nombre de points marqués = nombre de réponses exactes)
- ou
- Pour poursuivre le chemin, trouver la bonne orthographe (plusieurs propositions successives alors possibles)

Les questions-réponses

Comme il est demandé aux élèves en « calcul mental » de produire rapidement un résultat en réponse à un calcul simple (sur l'ardoise ou sur un cahier spécial), il est possible de les solliciter sur des questions lexicales, orthographiques ou syntaxiques.

1) Quelques exemples pour le lexique.

- Les contraires : en conservant tout ou partie d'un mot (nom, adjectif, verbe), trouver son contraire.
 - Contraires de *poli* - *impoli* ; *régulier* - *irrégulier* ; *capacité* - *incapacité*.
 - Contraires de *boucher* - *déboucher* ; *faire* - *défaire* ; *gracieux* - *disgracieux* ; *paraître* - *disparaître*.
 - Contraires de *content* - *mécontent* ; *moral* - *amoral* ; ...

Pourtant, suivant les règles de construction mises en évidence,

- peut-on dire qu'une *infusion* est le contraire d'une *fusion*, qu'une *infraction* est le contraire d'une *fraction* (un nombre entier, peut-être) ?
- peut-on penser qu'un *dispositif* est un *néгатif*, que *démarrer* c'est devenir *triste* ?
- peut-on enfin construire méchant en contraire de *chant* ou adoré en contraire de *doré* ?

La recherche d'exemples qui n'obéissent pas à la formation des mots avec les affixes (préfixes et suffixes) et l'invention de « faux contraires » donnent de nouvelles occasions d'être confronté à donc de manipuler les règles ou régularités constatées.

- Le même travail peut être proposé avec les diminutifs :
 - comment former un mot pour désigner *un petit livre* (*un livret*) ; *un petit camion* (*une camionnette*) ;
 - *un petit d'ours* (*un ourson*) ; *un petit de chat* (*un chaton*) ;

Mais une *chouette* a-t-elle à voir avoir *un petit chou* ; une *facette* avec *une petite fac* ; *une banque* serait-elle une *grosse* ou grande *banquette* ; un *étalon* un *petit étal* ; ... ?

Aborder les familles de mots et dérivations, se référer à l'étymologie sont alors des moyens de comprendre l'origine et l'orthographe.

- Les nominalisations : sur le même principe, transformer des verbes en noms (et réciproquement). *opérer* - *opération* ; *ressembler* - *ressemblance* ; *indiquer* - *indicateur*...

2) Quelques exemples en orthographe.

- Les homophones (hétérographes)
 - Choisir entre *c'est* ; *ses* ; *ces* ; *sais* ; *sait* ou *s'est* pour compléter les phrases lues (liste des homophones déjà constituée après rencontres et recherches).
Privilégier les phrases où apparaissent le présentatif *c'est* et le possessif *ses* qui sont les graphies les plus fréquentes.
 - Même consigne avec *à* ; *as* ; *ah* / *est* ; *es* ; *et* ; *ai* ; *eh* ; *haie* ... et les autres homophones fréquents.
- Les accords dans le G.N.
Écrire un mot d'un groupe nominal lu en prenant garde aux accords éventuels (genre et nombre). Constituer une liste de mots obéissant à des régularités déjà constatées, une autre liste de mot fonctionnant différemment afin d'introduire peu à peu ces derniers dans le questionnaire.

3) Quelques exemples pour la syntaxe.

- Tirer au sort des étiquettes *cadavre exquis* ou *carré lescurien*, les afficher et demander de construire toutes les phrases possibles (en vérifiant les relations entre les éléments).
- Proposer une phrase de base et demander de l'expanser pour en faire la phrase la plus longue possible. Même principe pour la réduction : réduire pour ne garder que les éléments de départ (phrase minimale).
- Proposer une phrase à 1 sujet, 1 verbe et réclamer plusieurs verbes pour le même sujet (énumération, suite logique ou synonymie) ou plusieurs sujets pour le même verbe.

2. 2. Situations problèmes

Les phrases-problèmes

Sensibiliser les élèves à la compréhension de structures syntaxiques qui leur sont peu familières.

Phrases rencontrées lors de lectures ou proposées par l'enseignant.

1) Exemples en lecture :

Écrire au tableau [AS]. Faire lire le mot. Prononciation ou non de la lettre « s » finale ?

Phrase d'étude : *L'as, tu l'as ?*

idem avec [EST] : *Il est à l'est.*

avec « ient » : *il revient / il est patient / ils se marient*

avec « vient » : *il convient / ils convient*

avec « vent » : *le couvent / elles couvent : Les poules de couvent couvent*

Ponctuation : *Le maître, lui, enfonce son bonnet sur la tête.*

2) Exemple en orthographe (homophonie) :

Phrases d'étude (à écrire sous la dictée) :

Luc compte (conte ?) ses aventures tous les soirs.

Il est temps de reprendre les rennes (reines ?).

Quand Caen sera-t-il atteint ?

Le loto des homonymes

Respectant le principe du Loto, les joueurs, en possession de cartons où apparaissent des phrases à trous (plusieurs phrases se rapportant aux graphies d'un homophone), attendent le tirage d'une étiquette.

Le meneur de jeu tire au sort une graphie de l'homonyme. Les joueurs qui pensent pouvoir combler un trou grâce à l'étiquette écrivent sur leur carton.

Le gagnant est celui qui a rempli le premier son carton, après vérification (outils à disposition pour la correction).

Le texte à saturation

L'écriture d'un texte (ou d'une phrase) « à saturation », c'est-à-dire dans lequel le même son revient constamment, si elle est pratiquée régulièrement s'avère un moyen efficace pour retrouver, employer et installer les orthographe différentes d'un même phonème.

Cette écriture à contraintes suppose des aides possibles pour les élèves les plus fragiles (utilisation de dictionnaires, de répertoires à construire). Sont à privilégier les sons à graphies multiples ou problématiques [o] ; [k] ; [g] ; [s] ; ...

L'objectif du travail est la consolidation de la correspondance (non systématique) entre phonème et graphème .

Production Cycle III

Quatre copains, avec leurs masques de carnaval, animent le quartier de l'aqueduc. Franck, en capitaine, portant une archaïque tunique multicolore et un képi kaki cabossé, danse la mazurka avec Carole, l'archange clinquant ; Chloé en coq à crête colorée, bec cassé crie « cocorico » sur un air de polka ; Luc, clown à casquette, avec un accordéon acquis pour quelques kopecks, fait des claquettes. Quelle cacophonie !

Les jeux sur les lettres imposées ou absentes (voir plus précisément la partie « jeux littéraires ») :

- « Le logorallye »

Ecrire une phrase composée d'un minimum de *n* mots (*n* à définir) dans chacun desquels une lettre imposée doit apparaître (possibilité de proposer 2 lettres au choix).

Lettre imposée *a*, nombre de mots minimum 6 : *A Paris, la circulation automobile agace la population !*

Lettres imposées *q* ou *g*, nombre de mots minimum 7 : *Quel paysage ! montagneux, grandiose, magnifiquement enneigé, magique !*

- « Les lipogrammes »

Produire ou transformer des phrases ou de courts textes en s'imposant de ne pas utiliser une lettre interdite à l'avance.

- « les pangrammes »

Produire ou transformer des phrases ou de courts textes en s'imposant d'utiliser une liste de lettres déterminée à l'avance, voire tout l'alphabet.

L'énigme (phrase ou texte) hebdomadaire (situation problème)

Chaque semaine, une phrase (ou un texte) à trous est proposé(e) aux élèves (phrase ou texte déjà connus car entendus : lecture partagée ou lecture « feuilleton » ou autre).

Chaque mot manquant est remplacé par des points (dont le nombre correspond au nombre de lettres composant le mot).

Des indices peuvent être ajoutés (dans des « fenêtres » apparaissant au-dessus du texte : indication concernant la classe du mot, une particularité, le temps de conjugaison d'un verbe)

1) Les élèves, d'abord individuellement, puis en binômes émettent des hypothèses pour combler les trous.

2) Les propositions sont toutes collectées au tableau (sans débat ni validation) par le maître.

3) Les élèves réagissent en argumentant pour retenir une orthographe plutôt qu'une autre (justification sémantique, syntaxique ou lexicale).

4) Le livre ou le document dont est extraite la phrase sont utiles pour vérifier et confirmer .

La dictée argumentée

Un texte est dicté aux élèves. À l'issue de la copie, les élèves peuvent poser des questions à la classe sur l'orthographe d'un mot. La classe (un élève ou plusieurs à la suite : proposition, contre-proposition, ...) répond en justifiant l'orthographe proposée. Les élèves échangent les avis puis se décident individuellement sur l'orthographe retenue (par chacun).

Le corrigé est dévoilé et les conclusions éventuelles (à propos de problèmes à résoudre et particularités constatées) sont relevées.

3. Les jeux d'écriture (ou « Jeux littéraires »)

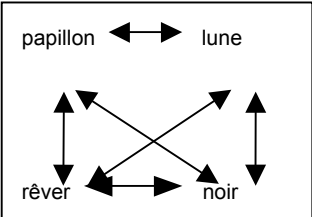
Inspirés des travaux de l'OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle), les jeux littéraires proposés ici ont pour vocation de susciter réflexion et interrogations des élèves sur le fonctionnement de la langue (syntaxe, lexicque, orthographe).

Ces situations d'écriture réclament parfois une mise en œuvre sur plusieurs séances qu'il s'agit de prévoir parallèlement sur les temps spécifiques à l'O.R.L. et sur les temps d' « écriture ».

- Visant toujours une pratique réfléchiée et contrôlée, donc une maîtrise de la langue, les activités décrites s'apparenteront, selon les intentions et la programmation de l'enseignant, soit à des entraînements ludiques (« cadavre exquis », « méthode S+7 », « dialogues de sourds »), soit à des situations problèmes (« lipogrammes », « mariages chinois »).
- Les contraintes d'écriture fortes - nécessaires pour définir précisément le cadre des productions et, conséquemment, pour rassurer les élèves les plus fragiles - supposent la mise

en place d'un système de ressources prenant la forme d'outils d'aide à disposition des élèves : répertoires (mots courants ne comportant pas la lettre « e » pour venir à bout d'un lipogramme ; marqueurs de temps ou de lieu pour construire des cadavres exquis ; ...), dictionnaires (notamment dictionnaires de synonymes), manuels de conjugaison, fiches outils (« Comment retrouver un mot dans un dictionnaire » ; « Comment identifier un nom » ; ...).

- Certains jeux peuvent se combiner et constituer ainsi des prolongements et variantes utiles à la dynamique de classe. Exemples : « Cadavre exquis lipogrammatique » ; « Centon pangrammatique ».
- Ces phrases ou textes à contraintes sont fréquemment produits en binômes ou en groupes d'élèves et provoquent confrontations et argumentations. Exemple : après « dépouillement » des étiquettes composant un carré lescurien, quels assemblages possibles pour une phrase syntaxiquement correcte, quelles conséquences orthographiques, quels enrichissements possibles pour quels effets ? Des questions à traiter en groupe et à exposer à la classe.

Dix propositions de situations d'écriture « jeux littéraires » en lien direct avec l'O.R.L.			
Jeux littéraires (Type Oulipo)	Brève description Contraintes d'écriture et de construction	Compétence(s) ou notion(s) dominante(s)	Exemples <i>Productions d'élèves</i>
Méthode S+7 (S + ou - 4)	Remplacer, dans un texte, certains mots (nom, verbe, adjectif) par ceux qui les suivent (ou les précèdent) sur le dictionnaire à une distance variable définie à l'avance (+ ou - 4, 5, 7, par exemple)	<ul style="list-style-type: none"> - identifier les verbes, les noms (voire les adjectifs) dans une phrase - utiliser un dictionnaire pour retrouver un mot (en tenant compte de sa classe) - réaliser les chaînes d'accord dans le G.N. 	<p>« Si deux druides situés dans une plantation font avec une même seconde des animations intérieures de la même cotisation dont la sommité soit plus petite que deux dromadaires, ces deux druides se rencontrent dans cette cotisation. » <u>Postulat d'Euclide</u> en S+7 par Jean Lescure</p> <p><i>Le loustic et l'agnostique</i> <i>Le râle le plus fouetté est toujours le plus mellifère</i> <i>Nous l'allons morfondre tout à l'hexagone</i> <i>Un agnostique s désapprovisionnait</i> <i>dans la courbure d'un angle pusillanime</i> <i>Un loustic suspecta à jeun, ...</i> d'après <u>Jean de la Fontaine</u> « Le loup et l'agneau » extrait de transformation par des élèves de cycle 3</p>
Cadavre exquis ou jeu dit des « petits papiers »	<p>Construire une phrase en assemblant les « petits papiers » produits par les joueurs (sans communication entre eux) selon les contraintes définies (groupes fonctionnels ou classes : GNS, Verbe, C. de verbe, ...).</p> <p><i>Exemple* : joueur A = GN (sujet), joueur B = verbe, joueur C = GN (C. de V.), joueur D = GN (C. de lieu), joueur E = adjectif</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - effectuer des manipulations dans une phrase (combinaisons, déplacements) - manipuler les différentes fonctions (GNS, Compléments de verbe ou de phrase, GV) - manipuler les différentes relations entre les éléments d'une phrase 	<p>« <i>Le cadavre exquis boira le vin nouveau.</i> » J. Prévert</p> <p>* <i>Sur une île du Pacifique, une danseuse microscopique ébouriffe une boîte de sardines.</i> [A = une danseuse, B = ébouriffer, C = une boîte de sardines, D = sur une île du Pacifique] E = microscopique. (élèves de cycle 3)</p>
Carré Lescurien	Construire une phrase constituée de quatre éléments placés aux quatre coins du carré (deux noms, un adj. et un verbe + liens éventuels)	<ul style="list-style-type: none"> - + toute(s) compétence(s) liée(s) aux contraintes spécifiques (initialement définies ou d'enrichissement et de réécriture) 	 <p><i>La lune rêve à des papillons noirs.</i> (élèves de Cycle II)</p>

<p>Mariage chinois</p> <p>ou</p> <p>Questionnaire surréaliste</p>	<p>Composer un texte à partir des réponses (non divulguées au départ) des joueurs aux questions qui leur sont posées</p> <p><u>Exemple de questionnaire*</u> :</p> <p><i>de qui s'agit-il ? où se trouve-t-il (elle)** ? que fait-il (elle) ? quand cela se passe-t-il ? que dit-il (elle) ? qu'en pensent les gens ? conclusion (**il ou elle mais aussi ils ou elles possibles)</i></p> <p>Le questionnaire évolue en fonction des compétences visées et des projets d'écriture.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - manipuler les constituants d'une phrase ou d'un texte - repérer les relations qu'ils entretiennent et réaliser les chaînes d'accords - assurer une cohésion d'ensemble - + toute(s) compétence(s) liée(s) aux contraintes spécifiques (initialement définies ou d'enrichissement et de réécriture) 	<p>Texte composé par des élèves de Cycle III à partir du questionnaire* (après ajustements et réécriture) :</p> <p style="text-align: center;"><i>Une vieille dame assise sur la Tour Eiffel tricote des chaussettes de laine lorsqu' arrivent les grandes marées d'hiver elle murmure : « Dors, mon grand, dors » Les gens pensent qu'il sera bientôt trop tard pour partir Après la pluie vient le beau temps !</i></p>
<p>Lipogrammes</p> <p>« ni sur ni sous »</p>	<p>Texte écrit en s'imposant d'abandonner une (ou plusieurs) lettre(s) de l'alphabet</p> <p>[du grec « leipo » = abandonner , « gramma » = le signe]</p> <p>Phrase ou texte ne comportant « plus aucune lettre au-dessus de la ligne (l'interligne), plus aucune en dessous »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - procéder à des recherches lexicales (déterminées par les lettres constituant les mots et le sens des phrases et textes : emploi de synonymes, de substituts, ...) - effectuer des manipulations dans un texte écrit (déplacement, remplacement, expansion, réduction) - + toute(s) compétence(s) liée(s) aux contraintes spécifiques (initialement définies ou d'enrichissement et de réécriture) 	<p><i>Au son d'un ocarina qui jouait « l'or du Rhin », Ali Baba, un pacha nain plus lourd qu'un ours, plus gros qu'un patapouf, bâfrait riz, pois, macaroni gisant dans un jus suri, un jus qui aurait trop bouilli, un jus qui aurait acquis un goût ranci ou moisi.</i></p> <p>R. Queneau (Lipogramme en « e »)</p> <p><i>Gaspard Mac Kitycat avalait toujours du poisson froid. Mais un jour au matin, dans un grand jardin, il flaira un mini buisson odorant qui l'attira. Il absorba d'un coup un fruit carmin. Alors, il parla !</i></p> <p><i>Plus tard à la maison quand Thomas arriva du travail, Gaspard lui raconta.</i></p> <p><i>Thomas, grand garçon blond, avait vingt-cinq ans, il s'habillait d'un pantalon marron, d'un pull gris.</i></p> <p><i>Thomas avait l'air surpris... Il n'avait jamais vu ça, un chat qui parlait !</i></p> <p>(production individuelle CM2 à partir de la lecture de « Le chat qui parlait malgré lui » C. Roy)</p> <p><i>à un mois comme à un an, mon amour se nomme « maman », mais à six aussi... H. Ben Kemoun (« Le dromadaire a bien bossé »)</i></p>

<p>Pangramme</p>	<p>Construire une phrase (la plus courte possible) comportant, au moins une fois, toutes les lettres de l'alphabet</p> <p><i>du grec « pan » = tout , « gramma » = le signe</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - manipuler les différentes expansions et réductions de phrase - procéder à des recherches lexicales (déterminées par les lettres constituant les mots et le sens de la phrase) - manipuler les différentes relations entre les éléments d'une phrase 	<p><i>Portez ce vieux whisky au juge blond qui fume.</i> (phrase de 37 lettres proposée par les écoles de sténodactylographie)</p> <p><i>Zut, Fabrice, le P.D.G. matheux va jusqu'à New-York.</i> (37 lettres, production en binôme CM2)</p> <p><i>Voyez quel bol j'ai : Chamonix en wagon-lit pour faire du ski !</i> (47 lettres, production en binôme CM2)</p>
<p>Littérature définitionnelle</p>	<p>Transformer un texte en substituant à chaque mot signifiant (choix des classes : nom, verbe, adjectif) sa définition trouvée dans le dictionnaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser un dictionnaire pour retrouver le sens d'un mot dans un emploi déterminé - identifier les noms, verbes et adjectifs dans une phrase - utiliser des structures syntaxiques complexes 	<p><i>Dans un grand véhicule automobile public de transport urbain désigné par la dix-neuvième lettre de l'alphabet, un jeune excentrique portant un surnom donné à Paris en 1942, ayant la partie du corps qui joint la tête aux épaules s'étendant sur une certaine distance et portant sur l'extrémité du corps une coiffure de forme variable entourée d'un ruban entrelacé en forme de natte...</i></p> <p style="text-align: right;">R. Queneau « Exercices de style »</p>
<p>Centon</p>	<p>Construire une phrase ou un texte en collant des mots ou expressions (slogans publicitaires) découpés dans des journaux et magazines</p> <p><i>On peut composer des poèmes entiers, peut-être sans queue ni tête mais non sans charme, à l'aide d'un journal et d'une paire de ciseaux.</i></p> <p style="text-align: center;">T. Tzara</p>	<ul style="list-style-type: none"> - effectuer des manipulations dans un texte (déplacement, remplacement, réduction, expansion) - identifier les éléments composant une phrase et les relations qu'ils entretiennent - + toute(s) compétence(s) liée(s) aux contraintes spécifiques (initialement définies ou d'enrichissement et de réécriture) 	<p style="text-align: center;"><i>Une nouvelle façon de marcher</i> RAPIIIIIDO <i>qui donne</i> <i>Une confiance toute naturelle</i> POUR NOËL <i>ça compte autant qu'un steak</i> <i>Toute l'année</i> (Production Cycle 3, à partir de magazines)</p>
<p>« Dialogues de sourds »</p> <p><i>Pourquoi continuer à vivre ?</i></p> <p><i>Parce qu'à la porte des prisons, il n'y a que les clefs qui chantent</i></p> <p style="text-align: center;">Aragon</p>	<p>Assembler deux parties (propositions) d'une phrase complexe produites par deux joueurs répondant à des consignes précises</p> <p>[Par exemple : * si + condition / alors... ** quand... / (alors)...]</p>	<p style="text-align: center;">Selon les contraintes fixées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - manipuler des structures syntaxiques complexes - repérer les variations morphologiques relatives aux temps et aux modes de conjugaison - repérer et réaliser la concordance des temps 	<p>* <i>Si les couleurs se mélangeaient aux notes de musique, alors les pingouins dévoreraient des fraises à la Chantilly.</i></p> <p>* <i>Si les éléphants roses parlaient aux fleurs, alors les poules auraient des dents.</i></p> <p>** <i>Quand les dictionnaires n'auront plus qu'une page, les ânes iront dans l'espace.</i></p> <p>** <i>Quand les torrents deviennent fleuves et que les fleuves deviennent mers, les australopithèques entrent dans Paris.</i></p> <p style="text-align: right;">(Productions CM2)</p>

24/12/04

4. Les outils

4. 1. Les instruments individuels

Le dictionnaire et la grammaire sont des instruments indispensables que chaque élève doit être entraîné à consulter au cours de ses travaux de lecture et d'écriture. Comme dans les autres disciplines du cycle III, il est important que l'élève utilise un cahier ou un classeur qui le suivra tout au long du cycle et qui assurera la continuité des apprentissages.

Quelques principes pour la mise en fonction d'un classeur de cycle.

a) Ses fonctions

- constituer une mémoire des acquisitions (et des cheminements pour y parvenir) au long du cycle (niveaux de formulation des règles énoncées)
- structurer les observations
- proposer des points d'appui sous forme d'outils (de référence) pour les élèves
- doter les élèves d'un document de liaison école/collège

b) Sa(ses) forme(s)

Le support : classeur plutôt que cahier pour possibles et nécessaires classements, déplacements, ajouts.

Des fiches outils évolutives : à compléter, à enrichir, à restructurer tout au long du cycle.

Les fiches outils, pour certaines d'entre elles, sont doublées d'affiches (à disposition permanente dans la classe).

c) Traces écrites

- Les fiches outils :
 - des constats provisoires sur les règles et régularités, sur le fonctionnement de la langue (après « cueillette » de faits au cours des activités de lecture / écriture et d'O.R.L. ou dans d'autres domaines disciplinaires, après observations et recherches de faits similaires, ...);
 - des formalisations provisoires concernant un objet (par ex. nom, verbe, adjectif) ou un phénomène (par ex. la relation sujet-verbe, les accords dans le Groupe Nominal, ...).

L'organisation de ces constats s'appuie sur l'ensemble des notes (cumulées), sur les résultats des recherches et sur les constats antérieurs (déjà formulés en cours de cycle).

Des exemples contextualisés accompagnent systématiquement les deux types de fiches (constats et formalisations) : reprise de textes ou extraits (rencontrés, produits, recherchés) ayant servi de supports aux observations et analyses collectives mais aussi productions personnelles des élèves.

- D'autres documents d'aide

En veillant à ce qu'elles conservent leur caractère évolutif et fonctionnel et sans devenir des cadres rigides et des enfermements, d'autres fiches complètent les outils déjà décrits. Par exemple : des répertoires (« mots outils » pour écrire ; listes thématiques ; familles de mots ; ...); des grilles d'aide (à l'écriture, à l'identification d'un objet ou d'un phénomène, à la correction ou à la validation); des documents d'appui ou de référence ainsi que d'autres formes d'aides méthodologiques (schémas, organigrammes, ...).

d) Quelles notions faire figurer ?

Choix des notions qui méritent qu'on y consacre un temps important (séquences d'apprentissage) : distinction nom / verbe, relation sujet-verbe, ...

Notions abordées en lien avec le collège : expansions du groupe nominal, expansions de phrase, chaîne des substituts, ...

4. 2. Les instruments collectifs

A disposition dans la classe, de nombreux outils de référence constituent à la fois la mémoire des acquisitions et constats provisoires (affichages, tableaux), l'aide méthodologique dont un élève peut avoir besoin ponctuellement (affichages, classeurs) et de possibles recours aux savoirs constitués (manuels de conjugaison, dictionnaires, ...).

Afin de rendre la classe et le travail qui s'y effectue lisibles pour tous en proposant de façon permanente les points de référence propres au groupe, les affichages s'attachent à rappeler, pour les notions clés, l'état actuel des connaissances en laissant des évolutions (ajouts, modifications) possibles. Les observations en cours, les réflexions à conduire - relevées sur un panneau, un paper board, un tableau spécial - mettent en perspective le travail, les recherches et les structurations à venir.

Les principes définis pour le classeur de cycle (fonctions et traces écrites) valent pour la conception des affichages. En effet, ces derniers reprennent fréquemment les contenus, voire la forme, des fiches outils.

Associer les élèves à l'élaboration des affiches (mise en page, réalisation) lors de temps réservés à des ateliers (commissions tournantes d'édition) contribue à les former à la communication écrite certes mais aussi à renforcer les compétences en O.R.L. à travers les synthèses, les choix et les mises en valeurs de certains éléments explicatifs ou illustratifs.

ANNEXE 1. LISTE DE FREQUENCE

le	voir	homme	blanc	beaucoup	lit
de	leur	devoir	premier	noir	soleil
il	par	crier	aimer	moment	histoire
la	grand	répondre	maintenant	vivre	ville
être	moi	celui	donner	voix	vie
et	dire	arriver	croire	été	mieux
avoir	quand	manger	comment	entre	nouveau
que	fait	vers	arbre	patte	lever
à	autre	eau	quel	enfin	gens
se	très	toi	chien	soir	mer
les	cet	papa	laisser	entrer	parent
un	là	trois	rester	loin	couleur
ne	même	cela	jeune	frère	bête
je	mon	non	attendre	courir	apercevoir
ce	deux	notre	ton	bout	long
en	alors	toujours	matin	tant	oreille
une	ça	porte	chercher	quoi	soudain
pas	jour	penser	vu	mal	moins
elle	où	père	vu	renard	tour
des	tous	chez	personne	dormir	souris
dans	venir	donc	garçon	rouge	bruit
qui	puis	chose	pourquoi	cheval	retourner
au	savoir	jusque	tenir	sentir	contre
tout	aussi	gros	loup	oiseau	aussitôt
du	bon	main	ni	or	autour
mais	sans	après	trop	retrouver	poisson
lui	quelque	nuit	ta	près	peine
pour	enfant	filles	derrière	côté	partir
tu	beau	coup	sorcier	tirer	autour
me	encore	sortir	avant	vrai	dent
dit	fois	chat	piéd	arrêter	connaître
plus	prendre	devant	ici	rendre	nez
sur	demander	voilà	pendant	écrier	fenêtre
petit	rien	mère	jouer	comprendre	bas
son	oeil	entendre	ouvrir	place	pris
faire	mettre	seul	déjà	chaque	parti
aller	temps	passer	pauvre	maître	demande
vous	ou	monde	forêt	tomber	mort
bien	trouver	appeler	animal	vent	jardin
te	ma	parler	lorsque	mot	bleu
sa	falloir	air	femme	apprendre	essayer
on	jamais	fort	ours	porter	reste
nous	tête	commencer	haut	depuis	dès
vouloir	monsieur	vite	ainsi	sûr	reprendre
avec	peu	vite	devenir	bois	raconter
comme	maison	oui	heure	dessus	dernier
y	regarder	sous	plein	jeter	dernier
ses	roi	terre	rire	bras	longtemps
pouvoir	maman	ami	peur	parce que	bientôt
si	vieil	car	revenir	votre	quatre
vraiment	approcher	approcher	arrivé	pierre	nuage

chemin	vert	vert	chacun	tendre	soit
pays	château	château	lire	écouter	tel
prince	pousser	pousser	assis	boîte	cent
rentrer	abord	abord	dame	palais	avancer
fil	fin	fin	jambe	cour	endroit
voler	peut-être	peut-être	travail	lieu	épaule
bouche	continuer	continuer	surtout	année	asseoir
trou	argent	argent	souvent	dix	joie
fleur	sauter	sauter	décider	village	méchant
ciel	dragon	dragon	paraître	quitter	grand-père
heureux	feu	feu	passe	envie	morceau
bord	lapin	lapin	chanter	cinq	minute
princesse	entendu	entendu	tard	remettre	plusieurs
juste	dos	dos	expliquer	semaine	attraper
pleurer	sauver	sauver	branche	sourire	courant
descendre	sembler	sembler	longue	chaud	âne
oublier	taupe	taupe	rencontrer	disparaître	malade
route	géant	géant	tellement	coeur	gauche
puer	lequel	lequel	aucun	attention	lion
instant	herbe	herbe	servir	trouvé	lettre
madame	doigt	doigt	voiture	paysan	ensuite
finir	droit	droit	habiter	battre	peau
milieu	point	point	apporter	répéter	préparer
neige	oeuf	oeuf	mourir	passé	livre
tourner	chambre	chambre	boire	joli	ajouter
école	nom	nom	seulement	tuer	réfléchir
monter	train	train	étonner	garde	sens
fond	faim	faim	bateau	canard	parole
montrer	pièce	pièce	certain	garder	marche
an	poser	poser	mauvais	triste	docteur
montagne	poule	poule	froid	doucement	apparaître
voici	donne	donne	question	doute	coucher
bébé	coin	coin	drôle	ventre	cher
queue	perdre	perdre	jaune	ensemble	cher
rivière	réveiller	réveiller	soldat	aujourd'hui	plume
sac	perdu	perdu	cheveu	traverser	compte
pourtant	feuille	feuille	monstre	part	ouvert
marcher	aile	aile	jaune	nouvelle	jeu
assez	mur	mur	danser	chameau	cesser
idée	suite	suite	lancer	venu	étrange
suivre	éléphant	éléphant	ferme	chameau	changer
acheter	chèvre	chèvre	grand-mère	plaire	façon
tigre	cochon	cochon	voleur	grenouille	seigneur
table	presque	presque	force	promener	cou
cacher	sol	sol	aider	corde	ressembler
famille	rue	rue	lune	soeur	coq
dont	ballon	ballon	travers	colère	rouler
lendemain	besoin	besoin	puisque	mille	demain
ci	journée	journée	fou	dehors	champ

enfuir	conter	construire	meilleur	suivant	rappeler
gagner	reine	lourd	merci	auprès	enfoncer
précipiter	donné	pomme	vin	aiguille	remercier
effet	affaire	valoir	présent	hérisson	calme
rond	parfois	robe	poche	parmi	rayon
bonjour	poil	surprise	endormir	moquer	chacal
chouette	corps	amuser	creuser	terrible	musique
chouette	panier	possible	couvert	terrible	sommet
bouger	langue	repas	cadeau	gâteau	profond
découvrir	chef	oncle	mordre	journal	chaussure
cuisine	imaginer	secours	couvert	sage	revoir
lait	emporter	empêcher	vos	goutte	deuxième
partout	pot	envoyer	moyen	effrayer	combien
rose	hiver	secret	neuf	gare	ordre
oser	oie	riche	inquiet	rejoindre	fête
visage	remarquer	mouche	ramener	pendre	ennuyer
médecin	court	diriger	offrir	espérer	verre
reconnaître	abandonner	briller	habit	tombe	guérir
dresser	rocher	mouton	odeur	frais	merveilleux
droite	tandis	seconde	occuper	dévoré	impossible
raison	chapeau	voisin	ligne	murmurer	bizarre
chasseur	gentil	sauvage	esprit	buisson	fantôme
gris	mois	diable	direction	cage	rencontre
glisser	ailleurs	sauvage	voyage	chasse	cours
énorme	hurler	large	souvenir	vache	téléphone
poursuivre	contenter	cas	plaisir	suffire	difficile
grimper	emmener	marché	promettre	éclater	parvenir
pain	sept	tombé	trembler	tante	volant
couper	vide	transformer	signe	lac	vitesse
malheureux	fromage	regard	ramasser	deviner	luisant
classe	salle	tas	intérieur	plat	cause
troisième	remplir	lentement	crocodile	souffle	entourer
travailler	rat	toucher	plante	curieux	ogre
mirer	tranquille	déjeuner	pluie	curieux	prison
sorte	avalé	clair	fermer	agir	corbeau
magique	disparu	pêcheur	plutôt	nager	écoute
retour	voyant	cueillir	voulu	printemps	sable
lumière	sûrement	repartir	rapporter	paquet	mètre
accord	papier	huit	habitude	recevoir	bande
frapper	serpent	étoile	ourson	couteau	forme
saisir	terminer	proposer	fixer	fée	soupirer
silence	échapper	aide	cependant	vendre	aventure
hélas	présenter	huit	bonhomme	exclamer	justement
laisse	pareil	arrière	mari	réussi	prairie
larme	rêve	secouer	atteindre	balle	simplement
préférer	serrer	réussir	autant	éloigner	compter
dur	singe	simple	déclarer	pencher	monte
fatigué	six	bondir	puce	malgré	dimanche
envoler	accepter	noël	roue	toit	seau
magnifique	conduire	facile	chance	cri	décidé

taire	allonger	allumer
léger	furieux	soulever
tromper	afin	joyeux
bec	endormi	île
retenir	fumée	drap
surprendre	face	immédiatement
lâcher	couler	hier
permettre	spectacle	coccinelle
piquer	prier	hésiter
exactement	berger	vêtement
étendre	posséder	ravir
manquer	enfermer	sec
élève	vingt	vague
jars	habitant	manière
marchand	doux	pitié
rive	planter	navire
vilain	heureusement	patron
conseil	pêche	désirer
approche	bond	baisser
attacher	refuser	mise
cheminée	malin	choisir
remonter	répliquer	riant
sinon	immobile	baleine
couché	remuer	profiter
nid	capitaine	plage
humain	figure	camarade
dieu	chasser	client
grandir	montre	finalement
debout	craindre	dedans
boeuf	objet	immense
arrivée	paire	adorer
désert	obéir	placer
souffler	chaise	assurer
joue	creux	épais
propre	pré	quant
désert	frotter	soin
observer	ver	boule
accrocher	dessiner	empereur
bouteille	cousin	posé
écrire	gamin	grain
ombre	minuscule	doré
course	puits	caresser
reculer	fier	effort
agiter	compagnie	exemple
rapide	grâce	étang
payer	miel	durer
hibou	dîner	siffler
inconnu	royaume	prêter
entier	lance	bureau
brun	moitié	passage

Lambert, E. & Chesnet, D. (2001).
Novlex: une base de données lexicales
pour les élèves de primaire.

L'Année Psychologique, 101, 277-288.

ANNEXE 2. L'ORTHOGRAPHE OFFICIELLE RECOMMANDÉE PAR L'ACADEMIE FRANÇAISE DEPUIS 1990¹²

AUCUNE DES DEUX GRAPHIES [NI L'ANCIENNE NI LA NOUVELLE] NE PEUT ÊTRE TENUE POUR FAUTIVE¹³

Depuis sa création en 1935, l'Académie française a eu pour mission de veiller à l'orthographe du français. Et depuis trois siècles, elle n'a cessé de l'améliorer pour suivre l'évolution de la langue. En 1740, dans la troisième édition de son **Dictionnaire**, elle a modifié la graphie d'un mot sur quatre. En 1848, elle a remplacé dans certains mots *oi* par *ai*, conformément à la prononciation : *je feroi* est devenu *je ferai*.

En 1990, l'Académie française a approuvé à l'unanimité un certain nombre de rectifications préparées et proposées par le Conseil supérieur de la langue française et par son Comité des experts. Ces rectifications vont dans le sens d'une meilleure régularisation de graphies existantes, et recommandent les mêmes options dans la création des mots nouveaux.

Les **Rectifications de l'orthographe** ont été publiées au **Journal officiel de la République française** le 6 décembre 1990, édition des **Documents administratifs**. Elles se situent tout à fait dans la continuité du travail entrepris par l'Académie française depuis le XVII^e siècle, dans les huit éditions précédentes de son **Dictionnaire**.

Les **Rectifications** concernent essentiellement cinq points :

- la suppression du trait d'union dans les mots composés, *un contrecourant*, *le millepatte*,
- la régularisation des marques de singulier et de pluriel, *un cure-dent*, *des cure-dents* (au lieu de *des cure-dent*), *des matchs*,
- le tréma et les accents, *aigüe*, *un référendum*, *paraître*,
- la suppression de consonnes doubles, *il ruissèle*, *dentelière* (au lieu de *dentellière*)
- la suppression de certaines anomalies, *relai* (comme *délaï*), *bonhommie* (comme *bonhomme*).

A cela s'ajoute l'invariabilité du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif, *elle s'est laissé aller*.

Les formes rectifiées sont totalement intégrées dans certains dictionnaires dont la neuvième édition du Dictionnaire de l'Académie, progressivement intégrées dans les autres, et totalement dans de nombreux correcteurs informatiques, dont celui de Word en 2005.

Modestes dans leur contenu, les **Rectifications** de 1990 permettent donc de régulariser des pluriels fantaisistes ou discutables, de régulariser l'accentuation, l'écriture des mots composés et des numéraux, des familles de mots et de supprimer bon nombre d'anomalies. Dans leur ensemble, elles touchent environ 2 000 mots dans un dictionnaire de 70 000 mots¹⁴.

LES RÈGLES¹⁵

I. LE TRAIT D'UNION ET LA SOUDURE

- **Le trait d'union est remplacé par la soudure dans :**

1. **tous les composés formés avec contr(e)- ou entr(e)-** (tous les composés formés avec *en-* et *sur-* sont déjà soudés ; ainsi se poursuit et s'achève l'action commencée par l'Académie dans les éditions

¹² Journal officiel du 6/12/90.

¹³ Déclaration précédant les listes du *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e édition) dans les fascicules du *Journal officiel*, depuis le 22.05.93.

¹⁴ Voir la liste de ces mots dans *Le millepatte sur un nénufar, Vademécum de l'orthographe recommandée*, éd. du RENOUVO, AIROE, Association pour l'information et la recherche sur les orthographe et les systèmes d'écriture, 2003. <http://airoe.org>.

¹⁵ Ces règles regroupent les différents points exposés dans le document *Les Rectifications de l'orthographe* publié au *Journal officiel*, édition des *Documents administratifs* du 6-12-1990.

précédentes de son *Dictionnaire* en 1835, 1878 et 1935) ; exemples : à *contrecourant*, *contrappel*, *entretemps* sur le modèle de à *contresens*, *contrepoint*, *entrevue* ;

2. tous les composés formés avec les préfixes latins extra-, infra-, intra-, ultra- (tous les composés formés avec *supra-* sont déjà soudés), exemples : *extrafort*, *intramuros*, *ultrarapide* sur le modèle de *extraordinaire*, *intramusculaire*, *ultramoderne* ;

N.B. Le trait d'union est bien sûr maintenu dans les mots où la soudure engendrerait une prononciation défectueuse *extra-utérin* ;

3. tous les composés d'éléments "savants" latins ou grecs, en particulier en "o", *agroalimentaire*, *autoécole* sur le modèle de *radioactif* ;

N.B. Le trait d'union est maintenu dans les noms propres ou géographiques où il sert à marquer une relation de coordination entre les deux termes, *gréco-romain* ou *germano-soviétique* ;

4. tous les composés qui sont des onomatopées ou des mots d'origine étrangère (sans valeur de citation), *bouiboui*, *cowboy*, *ossobucco*, *weekend*, *un a priori* sur le modèle de *coucou*, *handball* ;

5. des composés formés à l'origine d'un verbe et d'un nom, ou d'un verbe et de -tout, ainsi que les composés avec bas(se)-, mille-, haut(e)- et un certain nombre d'autres composés, *croquemonsieur*, *mangetout*, *millepatte*, *portemonnaie*, *rondpoint*, *chauvesouris* sur le modèle de *faitout*, *passport*, *portefeuille*...

☞ **Tous ces mots, devenus des mots simples, suivent la règle générale du singulier et du pluriel**, *un millepatte*, *des millepattes* sur le modèle de *un millefeuille*, *des millefeuilles*.

- **Tous les numéraux composés sont systématiquement reliés par des traits d'union**, qu'ils soient supérieurs ou inférieurs à cent, : *vingt-et-un-mille-trois-cent-deux*, *quatre-centième*.

N.B. Sont ainsi distingués par exemple *deux-mille cent-trente-deuxièmes* (2000/132), *deux-mille-cent trente-deuxièmes* (2100/32) ou *deux-mille-cent-trente-deuxièmes* (2132^e) ; ainsi que *trente-et-un quarts* (31/4) et *trente et un quart* (30 + 1/4).

II. LE PLURIEL

1. Les noms composés avec trait d'union, formés d'une forme verbale et d'un nom, ou d'une préposition et d'un nom prennent la marque du pluriel au **second élément**, seulement et toujours lorsqu'ils sont au pluriel, exemples : *un essuie-main*, *des essuie-mains*, *un cure-ongle*, *des cure-ongles*, *un garde-meuble*, *des garde-meubles* – qu'il s'agisse dans ce cas de personnes ou de lieux –, *un après-midi*, *des après-midis*.

N.B. Les quelques composés dont le second élément contient un article *trompe-l'œil* ou commence par une majuscule *prie-Dieu* n'obéissent pas à cette règle.

2. Les noms empruntés à d'autres langues, dont le latin, suivent la règle générale du singulier et du pluriel des mots français, exemples : *les box*, *des gentlemen*, *les matchs*, *les minimas*, *les minimums*.

N.B. Les noms ayant conservé leur valeur de citation demeurent invariables *des requiem*.

3. Les noms et adjectifs soudés au paragraphe I suivent la règle générale du singulier et du pluriel, exemple : *un rondpoint*, *des rondpoints*.

III. LE TREMA ET LES ACCENTS

1. Le tréma est déplacé sur la lettre u qui correspond à un son dans les groupes -güe- et -güi-, *aigüe*, *ambigüe*, *ambigüité* au lieu de *aiguë*, *ambiguë*, *ambigüité*.

N.B. Afin de corriger des prononciations jugées défectueuses, le tréma est ajouté dans quelques mots, exemples : *argüer*, *gagüere*.

2. Devant une syllabe graphique contenant un “ e muet ”, on écrit è et non é :

- les formes conjuguées des verbes du type *céder*, au futur et au conditionnel, s'écrivent avec un accent grave, exemples : *il cèdera*, *elle cèderait* sur le modèle de *il lèvera*, *elle lèverait* ;
- on écrit *évènement* sur le modèle de *avènement* et *règlementaire* sur le modèle de *règlement* ;
- on écrit è et non é devant le pronom *je* dans les inversions interrogatives du type *aimè-je*, *puissè-je*.

N.B. Cette règle ne concerne pas, en raison de leur prononciation :

- les é- initiaux *échelon*, *édredon*, *élever*.
- les préfixes *dé-* et *pré-*: *dégeler*, *prévenir*;

3. L'accent circonflexe est supprimé sur les lettres *i* et *u*, exemples : *la maitresse*, *nous entraînon*s, *il paraît*, *une flute*, *un traître*, *aout* (il ne marque plus aucun allongement de la voyelle concernée, ce qui était à sa fonction à l'origine).

NB. Le circonflexe est maintenu, pour sa fonction analogique ou distinctive, dans :

- les terminaisons verbales du passé simple *nous fimes*, *vous fûtes* et du subjonctif *qu'il partît*, *qu'il eût réussi* ;
- quelques homophones : *jeûne* (/ *jeune*), les masculins *dû* / *du*, *mûr* / *mu*) et *sûr* / *sur* et les formes conjuguées de *croître* homophones avec celles de *croire*.

4. Pour l'accentuation (comme pour le pluriel et la soudure), les mots empruntés suivent la règle des mots français, *homéo-*, *un imprésario*, *un révolver*, *un référendum*.

IV. LA SIMPLIFICATION DES CONSONNES DOUBLES

1. Les formes conjuguées des verbes en -eler ou -eter s'écrivent avec un accent grave et une consonne simple devant une syllabe contenant un “ e muet ”. Les dérivés en -ment de ces verbes suivent la même règle, *il ruissè*le sur le modèle de *il pè*le, *il étiquè*tera sur le modèle de *il achè*tera ; *nivè*lement, *renouvè*lement.

N.B. *appeler* et *jeter*, parce qu'ils sont bien stabilisés, ainsi que leurs dérivés, échappent à la règle.

2. Une consonne qui suit un “ e muet ” est simple : on écrit *lunette* / *lunetier* ; *dentelle* / *dentelier*, *dentelière* ; *prunelle* / *prunelier*, sur le modèle des séries *noisette* / *noisetier*, *chamelle* / *chamelier*.

Il en est de même pour le verbe *interpeler*, *nous interpelons*, *j'interpelais*, *il interpela*.

3. Les mots en -ole et les verbes en -oter s'écrivent avec une consonne simple, de même que leurs dérivés, comme *bestiole* avec un seul *l* ou *crachoter* avec un seul *t*, on écrit *girole*, *guibole*, *frisoter*, *frisotis*.

N.B. Quelques exceptions cependant :

- les monosyllabes *colle*, *folle*, *molle* (et leurs dérivés), bien implantés dans l'usage ;
- les mots de la même famille qu'un nom en -otte : *botte* / *botter*, *flotte* / *flotter*, *flottement*.

V. ANOMALIES

1. Pour plus de cohérence, quelques familles sont réaccordées, exemples : *bonhomme* comme *bonhomme*, *charriot* comme *charrue*, *chaussetrappe* comme *trappe*, *déciller* comme *cil*, *imbécilité* comme *imbécile*, *persiffler* comme *siffler*, *prudhomme* comme *homme*, *ventail* comme *vent*.

2. Un accent est ajouté dans les mots où il avait été omis ou dont la prononciation a changé, exemples : *asséner*, *bélitre*, *bésicles*.

3. Quelques anomalies sont supprimées, exemples : *exéma* comme *examen*, *levreau* comme *agneau*, *ognon* comme *pognon*, *relai* comme *balai*, *absout* p.p., féminin *absoute*, *dissout* p.p., féminin *dissoute*, *assoir*, *douçâtre*, *nénufar*, *saccharine*, *tocade*.

4. La finale -illier est remplacée par la finale -iller lorsque le *i* qui suit les deux *l* ne s'entend pas, exemples : *quincailler*, *serpillère*.

N.B. On conserve toutefois le suffixe *-ier* dans les noms d'arbres et de végétaux : *groseillier*.

L'INVARIABILITE D'UN PARTICIPE PASSE

Le participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif reste invariable dans tous les cas, : *les enfants que nous avons laissé partir* sur le modèle de *les enfants que nous avons fait partir*, *elle s'est laissé mourir* sur le modèle de *elle s'est fait mourir*.

RECOMMANDATIONS GENERALES

D'une manière générale, il est recommandé aux auteurs de dictionnaires et aux créateurs de mots :

1. lorsque plusieurs formes sont en usage, de privilégier la graphie la plus simple : la forme sans accent circonflexe *allo*, la forme en *n* simple *proportionalité*, le pluriel régulier *standards*, adjectif pluriel, etc. ;
2. de franciser les mots empruntés, en les adaptant au système graphique de français *débatteur*, *musli*, ou de donner la préférence, entre plusieurs formes existantes, à celle qui est la plus proche du français *canyon*, *paélie* ;
3. de préférer le *n* simple pour tous les mots nouveaux dérivés de noms en *-an*, et le *n* simple devant *a*, *i*, *o* pour les mots nouveaux dérivés de noms en *-on* *-onologie*, *-onaire*, *-onalisme*, *-onite*, ex. : *réunionite*.
4. de remplacer le suffixe *-er* des anglicismes par *-eur* chaque fois qu'il est prononcé comme notre suffixe *-eur*. C'est en outre la règle lorsqu'il existe un verbe de même forme à côté du nom, verbe *squatter*, *squatteur* ; verbe *kidnapper*, *kidnappeur*.