

Enseignement de l'accord sujet/verbe au cycle 3 : l'ingénierie didactique révélatrice de pratiques effectives de classe (2014)

Karine BONNAL

Présentation générale :

Il s'agit d'une communication orale qui s'est déroulée au 4^{ème} congrès Mondial de linguistique française (CMLF2014) à Berlin, Allemagne.

Karine BONNAL est professeur des écoles, formatrice à l'ESPE de Toulouse en Master enseignement 1er degré. Elle a soutenu sa thèse le Vendredi 4 novembre 2016 à l'ESPE de Saint Agne à Toulouse. **"L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire"**.

Cette communication consiste à présenter son projet d'étude qui est « *d'observer les pratiques effectives de deux enseignantes de cycle 3 afin d'apporter un éclairage sur l'enseignement effectif de l'accord sujet/verbe et de faire le lien entre l'accord sujet/verbe comme notion à enseigner, et sa transposition en notion effectivement enseignée, objet construit à travers l'interaction didactique.* »

Cadre théorique

Pour le chercheur, la notion d'accord ne peut être abordée sans définir au préalable les obstacles et difficultés qui y sont liés.

Pour évoquer les difficultés épistémologiques, deux cadres théoriques sont convoqués. Tout d'abord celui de N. Catach (1980) qui considère la langue française comme complexe et peu transparente. N. Catach propose une étude du système orthographique français s'adossant sur la notion de *pluri-système*. Dans ce pluri-système les morphogrammes grammaticaux permettent une meilleure compréhension de l'écrit. Aussi N. Catach préconise-t-elle d'enseigner selon une démarche inductive ; ce que suit d'ailleurs l'ingénierie proposée dans l'étude de K. Bonnal.

Ensuite, cette ingénierie proposée par K. Bonnal s'adosse au cadre théorique de J-P Jaffré et D. Bessonnat (1993) et plus particulièrement à la notion de « chaîne morphologique d'accords », puisqu'elle utilise les balles d'accord et leurs rebonds.

Pour évoquer les difficultés psycholinguistiques, K. Bonnal a retenu les travaux de Fayol (2008) et plus particulièrement la difficulté due à la *surcharge cognitive* de l'élève. Le processus mis en œuvre dans la notion d'accord est complexe. La tâche demeure multiple : catégoriser les mots, identifier les liens qui les unissent, connaître les règles d'accord et le codage associé. Cette surcharge cognitive peut aussi être à l'origine de trois autres catégories d'erreurs :

- l'omission de la flexion : l'élève connaît la règle mais ne la met pas en application ;
- l'erreur d'attraction : cette erreur est liée à la place des mots dans la chaîne d'accord. L'accord est effectué avec le mot adjacent.
- l'erreur par substitution : elle survient avec les verbes ayant un nom homophone. Le verbe est identifié comme un nom et porte la marque du pluriel nominal.

Pour amoindrir l'impact de ces difficultés, les psycholinguistiques préconisent de développer le contrôle ou vigilance orthographique. Cela relève de la responsabilité de l'enseignant qui aide l'élève à mobiliser ses ressources cognitives.

Afin de déterminer les outils nécessaires à la construction d'une compétence orthographique, K. Bonnal se tourne vers les propositions didactiques de S-G Chartrand (2009), de J-P Jaffré et D. Bessonnat (1993), de C. Brissiaud et D. Cogis (2011) et de Geoffre (2013). Elle en retient

quatre pour son ingénierie didactique : la démarche inductive, l'approche informationnelle avec les balles des accords, la réflexion métacognitive et les outils facilitant l'autorégulation et le contrôle orthographique.

Méthodologie et dispositif :

L'ingénierie didactique se présente comme une « *macro-séquence* » sur les marques du pluriel et la notion d'accord sujet-verbe, déclinée en plusieurs séances d'enseignement-apprentissage. Il s'agit pour l'enseignant de travailler en parallèle sur la mise en place des balles d'accord, de la phrase dictée du jour, de la phrase donnée du jour, d'exercices systématiques et ritualisés de révision, de correction d'erreurs et de faire le lien entre ces exercices et la révision orthographique dans des projets d'écriture. Les quatre principes évoqués dans le cadre théorique structurent cette ingénierie.

Le travail demandé aux enseignants leur a été présenté au mois de septembre. La séquence complète ainsi que le cadre théorique ont fait l'objet d'un entretien. Il est demandé aux enseignants de respecter les principes de base de cette ingénierie, mais ils demeurent libres d'utiliser corpus, progression, exercices de leur choix. Le travail avec les classes a débuté après les vacances de la Toussaint.

Contexte de la recherche et caractéristiques des classes :

L'étude présentée ici n'est qu'une partie d'un travail de recherche plus vaste portant sur plusieurs classes de cycle 3, avec des classes sans ingénierie et des classes avec l'ingénierie proposée, chacune travaillant sur le même objet d'enseignement : l'accord sujet/verbe.

Pour les deux classes de la présente étude, le travail d'observation et de recueil des données s'est effectué tout au long de l'année : entretiens avec les enseignants, avant et après les séances, séances de classe filmées retranscrites et des pré et post-tests pour les élèves de ces deux classes. La première classe (classe A) comprend 7 élèves de CM1 et 18 élèves de CM2. La deuxième classe (classe B) comprend 25 élèves de CM1. Les deux enseignantes ont une ancienneté comprise entre 5 et 10 ans. Au regard des résultats au pré-test, le chercheur estime que les deux classes peuvent faire l'objet d'une comparaison pour l'accord sujet-verbe. Cependant K. Bonnal est consciente de la difficulté de confronter deux classes toujours singulières.

Les pratiques de classe sont alors analysées selon les choix didactiques opérés par les enseignants avec tout d'abord l'observation de la gestion des dimensions *mésogénétiques* (c'est-à-dire la mise en place du milieu didactique par l'enseignant) et *chronogénétiques* (c'est-à-dire la gestion par l'enseignant du temps didactique) (Chevellard, 1991).

Les observations ont porté sur :

- l'appropriation plus ou moins efficiente de l'outil balle d'accord ;
- la mobilisation des ressources pour agir en situation professionnelle avec, pour la relation enseignant/savoir, le relevé des *procédures* pour l'accord sujet/verbe et des *reformulations* comme traces des modèles grammaticaux sous-jacents ;
- dans la relation enseignant/élève, *le degré de guidage* de l'enseignant comme indice du profil d'action didactique (BRU, 1992) ;
- le métalangage de l'enseignant et celui de l'élève pour relever les traces d'un lien éventuel entre le modèle grammatical et ses effets sur l'apprentissage.

Résultats :

Dimension mésogénétique :

- Choix de la phrase de départ : phrase simple avec un accord pluriel pour lequel les marques ne sont pas audibles pour l'enseignant A, alors que l'enseignant B propose une phrase complexe

sans pluriel verbal mais avec un rupteur au pluriel et du vocabulaire qui risquent de poser problème.

- Source de problèmes et malentendus dans le déroulement de la séance :

Des difficultés dans l'appropriation et la perception de l'outil *balle d'accord* pour l'enseignant B. Le lien entre *donneur/receveur* n'est pas explicité, ce qui place les élèves dans l'exécution. Pour la classe A, au contraire, l'outil est présenté comme un « petit outil complémentaire pour nous aider » avec de nombreuses métaphores qui explicitent la dénomination de balles.

Dimension chronogénétique :

Pour la classe A, l'introduction de la séance est fortement ancrée et en lien explicite avec les apprentissages précédents. L'enseignant B ne propose aucun ancrage, l'objectif est celui de l'exécution.

De même les interactions enseignants-élèves sont différentes d'une classe à l'autre : pour la classe A, les interactions sont centrées sur la tâche, alors que pour la classe B, elles sont centrées sur la gestion ce qui engendre une certaine contre-productivité.

Procédures, reformulation et degré de guidage de l'enseignant :

Pour la classe A, la procédure proposée par l'enseignant pour trouver le verbe montre un souci de précision et de progression. La procédure est demandée par l'enseignant, puis rappelée par un élève avec de multiples procédures morphologique, syntaxique et sémantique pour trouver le sujet. À contrario, l'enseignant B dit ce que les élèves doivent faire pas à pas. Le degré de guidage est très élevé. Les procédures sont uniquement sémantiques et non multiples.

Le métalangage de l'enseignant, et celui de l'élève : trace d'un lien éventuel entre modèle grammatical et effets chez les élèves ?

L'enseignant A utilise un métalangage précis et grammaticalement correct, alors que chez l'enseignant B le métalangage employé est peu précis. En observant le métalangage employé par les élèves, K. Bonnal souligne un lien entre les métalangages du maître et celui de l'élève. Pour la classe B, il est noté l'imprécision des élèves. À contrario, chez les élèves de classe A, le même souci de précision que celui de l'enseignant est observé.

Ainsi au regard des observations, il apparaît que les pratiques de l'enseignant A convergent avec celles prévues par l'ingénierie et les quatre points posés comme essentiels. La pratique de l'enseignant B diverge de celle prévue par l'ingénierie. Peu de prises en compte des conceptions métagraphiques des élèves ont été relevées.

Discussion :

Suite à ces résultats, la *variabilité* (Bru, 1992) se pose comme une évidence pour ces deux enseignants.

Deux *styles didactiques* différents (Altet, 1993) ont été repérés :

- l'enseignant A est plutôt du type *guidant*, avec une centration sur les apprenants et de fait des élèves plutôt *collaborateurs actifs*.

- l'enseignant B est plutôt du type *dirigeant*, avec une centration sur le contenu avec des élèves plutôt *exécutants*.

Le fait de dévoluer la gestion didactique à un outil (ici les *balles d'accords*) implique une confusion entre le produit (l'apprentissage attendu) et la procédure.

Cette *variabilité* souligne les limites de la transposition du savoir à enseigner au savoir enseigné. Les résultats révèlent les limites de la transposition du savoir savant au savoir à enseigner, du chercheur vers l'enseignant, même si les deux enseignants sont volontaires et motivés pour mettre en œuvre le dispositif tel que proposé. Cela renvoie à ce que souligne

R.Goigoux (2007) lorsqu'il analyse l'activité des enseignants comme une « tâche redéfinie » pointant par-là la singularité de chaque situation entre « *routines professionnelles* » et « *inventivité* ». Ainsi même si la séance est identique, chaque enseignant élabore des actions professionnelles qui lui sont propres et qui déterminent des profils d'action dépendant essentiellement selon le chercheur de trois éléments « *sa situation de travail, les élèves et lui-même* ».

Conclusion :

Cette étude met à jour des tensions entre les pôles du triangle didactique observés ici, entre savoir et enseignant, entre enseignant et élèves. Ces tensions soulignent les difficultés que pose cette mise en œuvre.

Une des premières difficultés est liée à la relation de l'enseignant avec le savoir. La deuxième difficulté est liée à l'idée de reproductibilité de l'ingénierie didactique. Pour cela et dans la poursuite de cette recherche, les entretiens avant et après ingénierie et l'autoconfrontation deviennent nécessaires pour croiser représentations déclarées et pratiques effectives de classe, et pour comprendre les épistémologies de chaque acteur.

Enfin, la troisième difficulté est liée aux effets pour les élèves. Peut-on dégager des invariants favorisant les apprentissages ? Pour évaluer ces effets, il serait intéressant de croiser le résultat des observations avec les tests que les élèves ont passé avant et après l'ingénierie.

Deux perspectives :

Il convient de distinguer « *modèle de la pratique enseignante* » et « *modèle pour la pratique enseignante* » (Bru, 2002). Cette distinction est rendue possible grâce à l'analyse des pratiques effectives de classe afin que les enseignants, ou futurs enseignants, comprennent la nécessité des « *transformations adaptatives* » et des ajustements didactiques du fait de la conscientisation des écarts repérés et de la tâche redéfinie. Ce pourrait être la base d'ateliers d'analyse de pratiques pour les enseignants pour prendre de la distance, comprendre et proposer des alternatives.

Il serait intéressant d'étendre l'observation à d'autres classes, en vue de d'éprouver effets et invariants ébauchés ici. C'est un des objectifs de travail de recherche plus vaste afin d'étudier comment la notion d'accord sujet/verbe s'enseigne.